



Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia
Educativa

2006

**Claudia Maria
Gomes Maricato**

Comportamentos Linguísticos de Luso- -Descendentes na Venezuela

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Dra. Urbana Maria Santos Pereira Bendiha, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Cultura da Universidade de Aveiro.

o júri
presidente

Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Isabel Caetano Leiria
Professora Auxiliar da Faculdade de letras da Universidade de Lisboa

Doutora Urbana Maria Santos Pereira Bendiha
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À *Fundacion Cultural Luso Venezolana “Camões”*, em Valência. Aos seus intervenientes: ao Cônsul de Valência, Rui Monteiro, à presidente Rita Fernandes, aos professores Manuel Oliveira e Elsa Inácio, que se mostraram tão prestáveis; aos alunos pelo seu entusiasmo, permitindo a recolha dos dados deste trabalho.

À minha orientadora, a Professora Urbana Maria Santos Pereira Bendiha, pelo ânimo que me transmitiu neste percurso, pela sua sabedoria e disponibilidade.

Às minhas amigas Patrícia, Carla, Susana, Conceição, Mónica e Anabela pelas suas palavras de encorajamento e apoio.

Aos meus colegas que permitiram a realização deste trabalho.

À minha família: aos meus pais, ao meu irmão, ao meu marido, à minha filha Lara pelo amor. Aos meus sogros e cunhados pela dedicação... Aos tios Manuel e Belkys pela vossa amizade.

palavras-chave

Bilinguismo, Alternância de Códigos, Análise do Erro (AE), Interlíngua (IL), Consciência Metalinguística (CM), Interpretação de Erros, Luso-descendentes, Língua Portuguesa.

resumo

Nesta dissertação pretendemos saber como se processa a aprendizagem da Língua Portuguesa em Luso-descendentes, não só nas representações da Língua Portuguesa, mas também verificar quais são os desvios da normatividade morfológica, sintáctica e lexical que se fazem sentir na linguagem escrita dos LD, verificando se têm consciência Metalinguística.

Abordámos conceitos que se revelaram importantes para a justificação teórica, tais como: Bilinguismo, Língua Materna, Língua Estrangeira, Alternância de códigos, Competências Metalinguística e Plurilingue, Língua, Análise de Erros, Análise Contrastiva, Interlíngua e Consciência Metalinguística.

No ano lectivo de 2005/2006 realizámos um estudo etnográfico na *Fundacion Cultural Luso Venezolana "Camões"*, na Venezuela, local onde recolhemos os dados para este estudo.

Analisámos os dados obtidos através de inquéritos e de uma produção escrita realizados por alunos dos três níveis de ensino, fazendo o cruzamento dos dois corpora. Constatámos que os alunos gostam da LP e que de várias formas se mantêm em contacto com esta língua. Porém as suas dificuldades acentuam-se principalmente ao nível da ortografia nos três níveis de aprendizagem, seguindo-se os desvios linguísticos observados nas áreas da sintaxe e da morfo-sintaxe, revelando o nível básico maiores dificuldades. Verificámos também que estas dificuldades são corroboradas pelos alunos, demonstrando ter consciência metalinguística.

keywords

Bilingualism, Switching Codes, Error Analyse, Interlanguage (IL), Metalinguistic awareness, Error Interpretation, Luso- descendents, Portuguese Language

Abstract

In this dissertation we want to know how the Luso-Descendents`study realizes in Portuguese apprenticeship, not only in their Portuguese representations, but also we want to see what are the morphologic, syntactic and lexical errors that they feel in the writing, and if they have Metalinguistic Conscience.

We talked about concepts that it seemed important for the theoretical justification, such as: Bilingualism, Switching Codes, Metalinguistic Awareness, Error Análise ,Interlínquage and.metalinguística and plurilinguistic competences.

In the 2005/2006 academic year, we did an ethnographic study in a Portuguese school in Venezuela, where we gathered what we needed for this study.

We analysed the data obtained from the questionnaires and we examined the written productions by the participants of the three different levels, crossing the two corpora. And finally we observed that the students like learning Portuguese and they keep on touch with Portugal. However, all the levels have difficulties in the orthography. Then the higher numbers of errors were observed in the syntax and morpho-syntax areas, revealing the basic level more difficulties.

The students corroborated their own problems; this demonstrates they have Metalinguistic Awareness.

Índice

<i>Juri</i>	pág. II
<i>Agradecimentos</i>	pág. III
<i>Resumo</i>	pág. IV
<i>Abstract</i>	pág. VI
<i>Índice</i>	pág.
<i>Abreviaturas</i>	

Capítulo 1 - Introdução

1.1. Introdução	pág. 3
1.2. Metodologia de estudo	pág. 4
1.3. Objectivos a atingir	pág. 5
1.4. Caracterização do estudo	pág. 5
1.5. Constituição do corpus a analisar	pág. 6
1.5.1. Inquérito aos alunos	pág. 8
1.6. Dados do inquérito	pág. 9
1.6.1. Perfil das turmas	pág. 9
1.6.2. Identificação Pessoal	pág. 11
1.6.3. Contexto familiar	pág. 12
1.6.4. Contexto Escolar	pág. 12
1.6.5. Contacto com a língua Portuguesa	pág. 16

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

2.1. Bilinguismo	pág. 27
2.1.1. Conceitos de bilinguismo	pág. 27
2.1.2. Conceitos de ensino bilingue	pág. 31
2.2. Língua	pág. 32
2.2.1. Norma	pág. 34
2.3. Língua Materna	pág. 35
2.4. Aquisição / Aprendizagem de uma Língua Segunda	pág. 38
2.5. Representações da aprendizagem de uma LE	pág. 44
2.5.1. Aprendizagem / Aquisição de uma LE	pág. 45
2.6. Alternância de códigos	pág. 48

2.6.1. Definição do conceito de alternância de códigos nas aulas de LE	pág. 50
2.7. Síntese	pág. 51
2.8. Método de aquisição verbal	pág. 53
2.8.1. A Análise contrastiva	pág. 54
2.8.2. A análise do erro	pág. 55
2.8.3. Interlíngua	pág. 57
2.8.4. Tipologia de erros	pág. 58
2.8.5. Importância do erro no aluno	pág. 59
2.9. Síntese	pág. 60
2.10. Competência metalinguística e Plurilingue	pág. 61
2.10.1. Consciência Metalinguística e a aprendizagem de línguas	pág. 62 pág. 67
2.10.2. Consciência Metalinguística e o Processo de escrita	pág. 69
2.11. Síntese	pág. 70

Capítulo 3 – Comparação de dois sistemas linguísticos

3. Línguas em Estudo	pág. 75
3.1. Semelhanças	pág. 76
3.2. Diferenças	pág. 76
3.2.1. Ditongos e hiatos	pág. 76
3.2.2. Consoantes	pág. 77
3.2.3. Discrepâncias	pág. 79
3.2.3.1. Discrepâncias Heterossilábicas	pág. 79
3.2.3.2. Discrepâncias Heteroprosódicas	pág. 79
3.2.3.3. Discrepâncias Heterogénicas	pág. 79
3.2.3.4. Discrepâncias Heterossemânticas	pág. 80
3.2.4. Conjugações Verbais	pág. 81

Capítulo 4– Descrição, análise e interpretação dos resultados

4. Capítulo 4	pág. 85
4.1. Tipologia de análise	pág. 87

4.1.1. Tipologia de erros	pág. 89
4.2. Análise das produções escritas	pág. 89
4.2.1. A natureza dos desvios	pág. 93
4.2.1.1. Desvios ortográficos	pág. 93
4.2.1. 2.Desvios léxico-sintáticos	pág. 96
4.2.1.3. Desvios sintáticos	pág. 96
4.2.1.4. Desvios morfo-sintáticos	pág. 99
4.3. As causas dos desvios	pág. 101
4.3.1. Influência da LM	pág. 102
4.3.2. Influência da língua oral na escrita	pág. 104
4.3.3. Estratégias de comunicação na LP	pág. 107
4.4. Interpretação dos resultados da notícia	pág. 111
4.5. Propostas pedagógicas	pág. 114

Capítulo 5 - Conclusões

5. Conclusão	pág. 121
--------------	----------

Bibliografia

Bibliografia	pág. 129
--------------	----------

Anexo 1 – Inquéritos

Enunciados dos inquéritos aos alunos	pág. iii
Quadros de identificação dos inquéritos dos alunos	pág. xii

Anexo 2 – Produção Escrita

Enunciado utilizado na recolha da produção escrita dos alunos	pág. xxix
Tipologia de erros	pág. xxxii

Anexo 3 – Português leccionado nas escolas

Notícia do Jornal Correio de Venezuela	pág. xlvii
--	------------

Anexo 4 – Ficha de identificação dos alunos

pág. li

ABREVIATURAS

LM – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

LP – Língua Portuguesa

IE – Interpretação do Erro

LD – Luso-descendentes

AE – Análise do Erro

AC – Análise Contrastiva

IL – Interlíngua

CM – Consciência Metalinguística

Capítulo 1 - Introdução

Capítulo 1 – Introdução

A tarefa básica da educação é descobrir estratégias que tomem em consideração as diferenças individuais, mas que o façam de modo a promover o máximo desenvolvimento do indivíduo.

Bloom, 1971: p.75

1.1.- Introdução

Pretendemos com este trabalho analisar a produção escrita observando a interlíngua de falantes de espanhol, num contexto de aprendizagem institucional, com vista a uma tipologia dos erros mais constantes, referenciando as competências linguísticas menos fortes da sua aprendizagem

Dada a escassez de levantamentos de erros no português dos falantes de espanhol na Venezuela cremos ser pertinente centrar a investigação nos erros da competência linguística dos níveis básico, intermédio e avançado (num total de pelo menos 120 horas). O parâmetro fundamental que figurará nesta análise será focalizado nas dificuldades de competência lexical, morfo-sintáctica, semântica e ortográfica.

A nossa análise dos erros desenrolar-se-á nas seguintes etapas:

→ Levantamento de dados de comparação de dois sistemas linguísticos segundo o critério linguístico (diferenças e semelhanças das duas línguas em estudo) e o critério empírico observacional (dificuldades mais frequentes da aprendizagem destacadas na sala de aula, reunidas nos resultados do inquérito) (ver anexo 1);

- escolha do corpus a analisar;
- a identificação dos erros;
- classificação dos erros.
- tentativa de explicação da possível causa do aparecimento do erro.
- cruzamento dos dados
- comparação dos resultados da análise
- sugestões pedagógicas

No âmbito da realização deste trabalho, foram analisadas 23 produções escritas sobre um tema, a partir do qual elaborámos perguntas que posteriormente passaram a ser analisados. (ver anexo 2)

1.2. Metodologia do estudo

Para realizar o nosso trabalho apoiámo-nos nas teorias da Análise do Erro (AE) e da Interlíngua (IL) que aparecem como solução à Análise Constrativa (AC). Abordámos ainda o conceito de Consciência Metalinguística, pois pretendemos verificar se os alunos conseguem reflectir sobre as aprendizagens da língua em estudo; a CM é “a capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as regras de funcionamento.” (Alegre, 2000:104)

Considerámos ainda pertinente referenciar outras teorias que fundamentem todo este processo, tal como se pode constatar no capítulo 3.

1.3. Objectivo a atingir

Esta investigação tem como objectivo descrever como se efectua o estudo de Luso-descendentes na aprendizagem da Língua Portuguesa, não só nas respectivas representações, mas também descrever quais são os desvios da norma a nível morfológico, sintáctico e lexical que se fazem sentir na linguagem escrita dos LD. Com o cruzamento dos corpora pretendemos verificar se os alunos possuem CM.

A análise dos dados do corpus ajudará a entender o processo de aquisição do português pelos falantes de espanhol na Venezuela. Com este estudo pretende-se criar suportes que possam ser úteis a qualquer público interessado na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Pretendemos, ainda, sensibilizar o professor de LE, relativamente aos erros dos seus alunos ajudando-o a compreender todo o processo de aprendizagem.

Para tal, pesquisaremos os papéis da LM e da LE e as causas dos fenómenos que surgem no processo de aprendizagem.

1.4. Caracterização do estudo

Educational ethnography has been used to describe educational settings and contexts, to generate theory, and to evaluate educational programs. It has provided rich, descriptive data about the contexts, activities, and beliefs of participants in educational settings. Such data represent educational processes and their results as they naturally occur and their context; they rarely are limited to isolated outcomes.

Goetz & Hansen, 1974

Neste trabalho investigativo privilegiaremos o método qualitativo, pois “ a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bodgan e Biklen, 1994). Porém, utilizaremos uma análise estatística muito simples para descrever os conteúdos das respostas dos inquiridos e das notícias.

Temos como recurso a investigação etnográfica que “es descriptiva por definicion (Woods, 1987. p.162) y se mueve dentro del enfoque de la investigación cualitativa. Se interesa por que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo. (Bisquerra, 1996. p.146)

Importa ainda referir que existem três tipos de investigação em Língua Materna: investigação sobre educação; investigação em educação; e investigação para a educação. (F. Sequeira. 1993). No nosso caso específico, a nossa investigação será *para a educação*, pois pretende resolver problemas pontuais.

1.5. Constituição do corpus a analisar

Determinamos quatro questões a partir das quais orientamos a nossa investigação:

- De que forma é que a aprendizagem da Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento pessoal e linguístico de Luso-descendentes na Venezuela?
- Possuem estes alunos CM?
- Em que domínios se situam as dificuldades sentidas na escrita do Português?
- Que estratégias podem ser implementadas no sentido de melhorar a escrita destes indivíduos?

Com o objectivo de analisar, por um lado, as representações e atitudes de Luso-descendentes na Venezuela face à aprendizagem da Língua Portuguesa e, por outro, os desvios da norma a nível morfológico, sintáctico e lexical que se fazem sentir na linguagem escrita de LD e ainda de observar de eles têm CM, efectuámos a recolha do corpus sobre o qual baseámos a nossa análise.

O ensino da Língua Portuguesa na Venezuela está dividido geograficamente em duas partes: Venezuela Oriental (com sede em Caracas) e Venezuela Ocidental (com sede em Valência). Foi na última zona que iniciámos os nossos contactos, por razões pessoais.

Primeiramente entrámos em contacto via Internet com o Senhor Cônsul Geral de Valência, Rui Monteiro, que nos pôs a par da situação escolar relativa à Língua Portuguesa, encaminhando-nos, de seguida, para a Mestre Rita Fernandes que é Presidente da *Fundacion Cultural Luso Venezolana “Camões”* – em Valência, que se prontificou a ajudar-nos. Procedeu então ao contacto com os colegas no sentido de fazermos o nosso estudo. Pela nossa parte, pedimos autorização aos encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no preenchimento de um questionário e de uma produção escrita. Após a recepção da autorização dos encarregados de educação, iniciámos a parte prática deste estudo.

Convém referir que o Instituto Cultural Camões apoia a *Fundacion Cultural Luso Venezolana “Camões”* que é a entidade que garante o funcionamento das aulas de LP neste país. Em Valência, a *Fundacion Cultural Luso Venezolana “Camões”* funciona na CAPORVEN (Câmara de Apoio ao Comerciante); ainda neste edifício existem duas salas onde funcionam as aulas de português.

Existem três professores de Português nesta vasta área: a Professora Carla lecciona em Maracaíbo [Estado de Zúlia]; o Professor Manuel de Oliveira lecciona em Valência (CAPORVEN), Bejuma [Estado Carabobo], Maracay [Estado Aragua] e Tinaquillo [Estado Cojedes]; a Professora Elsa ensina em Valência (Igreja de Santo António) e em San Diego (Clube Madeirense)[Estado Carabobo]. Foi com estes dois últimos colegas que trabalhamos.

A professora Elsa tem seis turmas ao seu encargo, enquanto que o professor Manuel de Oliveira tem cinco. A maior parte das turmas são bastantes heterogéneas, havendo não só alunos LD, mas também alunos Venezuelanos, cujas idades variam entre os oito e os sessenta anos.

Relativamente à nossa intervenção, assistimos a cinco aulas da Professora Elsa e do Professor Manuel assistimos a três aulas. As aulas tinham a duração de uma hora e meia, duas vezes por semana, no caso da colega, duas horas semanais, no caso do colega.

O corpus recolhido é constituído do seguinte modo:

- inquéritos por questionário preenchidos pelos alunos;
- produções escritas;
- apontamentos de campo.

De seguida, descrevemos pormenorizadamente os dados do nosso corpus.

1.5.1. Inquéritos aos alunos

Após termos testado o pré-teste ao inquérito por questionário a alunos do segundo ciclo, não tendo estes manifestado quaisquer dúvidas, enviámo-los por correio para que fossem distribuídos aos alunos LD.

Os inquéritos foram divididos em quatro partes distintas: identificação pessoal, contexto familiar, contacto com as línguas e contacto com a língua Portuguesa. Têm como finalidade verificar as representações e atitudes dos LD face à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Este questionário juntamente com a produção escrita permitem-nos o cruzamento de dados de modo a que possamos responder às questões inicialmente colocadas.

Estes dados foram recolhidos em espaço de sala de aula com a ajuda dos respectivos professores que se prontificaram a esclarecer as dúvidas que foram surgindo. Quando aplicámos o segundo momento de recolha de dados (a produção escrita), procedemos ao levantamento dos inquéritos.

1.6. Dados do inquérito

Sobre a análise dos resultados tentamos realçar os mais importantes, tentando, desta forma, dar resposta à primeira questão investigativa a que nos propusemos responder.

A fim de codificar os corpora, optámos pela seguinte codificação: aos alunos foram atribuídos letras e foram atribuídos números aos inquéritos (1) e aos registos escritos (2). Por exemplo: A1 e A2; B1 e B2...

Os corpora foram ainda divididos pelos três diferentes níveis de ensino: básico, intermédio e avançado.

1.6.1. Perfil das turmas

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional/organizacional, a institucional/pedagógica e a sócio-política /cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

Marli de André, 2000: 42

Duas destas dimensões já foram anteriormente explicadas. Quanto à dimensão institucional/organizacional, o ensino da língua Portuguesa na

Venezuela é apoiado pela *Fundacion Cultural Luso Venezolana “Camões”*, que por sua vez é assegurado pelo Instituto Cultural Camões. Em Valência, a sede da *Fundacion Cultural Luso Venezolana “Camões”* funciona, como referimos, na CAPORVEN (Câmara de Apoio ao Comerciante). Quanto à dimensão institucional/pedagógica, a estruturação da aprendizagem da Língua Portuguesa obedece aos seguintes níveis: Elementar, Intermédio, Avançado, correspondendo-lhes os respectivos objectivos e conteúdos de cada nível de ensino.

Quanto à dimensão sócio-política/cultural, passaremos a descrever um pouco da cultura Venezuelana. São um povo espontâneo, criativo e alegre. *Existem muitas explicações para essa atitude colectiva de extroversão: uma população muito jovem, na sua maioria com menos de trinta anos de idade e que é o resultado de uma explosão demográfica ocorrida na sequência da imigração verificada a partir dos anos cinquenta que acompanhou o processo de desenvolvimento do país; o clima tropical que facilita o convívio ao ar livre... as praias maravilhosas de água transparentes e quentes do mar das Caraíbas; e também a música sempre presente. É uma forma diferente e despreocupada de encarar a vida.* (José Cunha, 1998: 41)

Apesar deste mestrado estar direccionado para o primeiro ciclo e de nos termos proposto analisar um público com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, não nos foi possível recolher dados referentes a estas idades. O primeiro motivo prende-se com o factor histórico: a imigração para aquele país teve um *boom* entre as décadas de cinquenta e setenta, logo a idade dos descendentes situa-se entre os vinte e os trinta anos; no nosso caso específico, a média do universo estudado é de vinte e seis anos, tendo o mais novo doze anos e o mais velho sessenta e cinco anos. O segundo motivo relaciona-se com a enorme onda de insegurança e instabilidade financeira que o país atravessa, levando a que a maior parte dos pais evite matricular os seus educandos nesta instituição, uma vez que esta tem um carácter particular. Os alunos pagam uma inscrição de 25.000 bolívares e uma mensalidade de 15.000 bolívares, cerca de 5 euros mensais (o ordenado mínimo é de cerca de 200 euros).

Relativamente aos diferentes grupos, e como já referimos, são bastante heterogêneos. Há um grupo de alunos Venezuelanos com um grande interesse na aprendizagem da língua e cultura portuguesas, devido a vários motivos, sendo um deles o profissional (sobretudo manter contacto com o Brasil). Esta heterogeneidade levou-nos a aplicar a notícia a todos os alunos de cada turma, venezuelanos e LD, a que assistimos, tendo posteriormente seleccionado apenas os últimos referidos. Mas não deixou de ser interessante observar a participação positiva dos alunos venezuelanos pelo que estava a ser exposto. De um modo geral, são, no entanto, pouco assíduos e muito pouco pontuais, o que quebra a dinâmica das aulas.

Passaremos agora a analisar os questionários seguindo as quatro partes que considerámos: identificação pessoal, contexto familiar, contacto com as línguas e o contacto com a língua Portuguesa, tendo como finalidade verificar as representações e atitudes dos LD face à aprendizagem da Língua Portuguesa.

1.6.2. Identificação Pessoal

Em relação à identificação pessoal do inquérito e reportando-nos ao nosso público-alvo, os alunos são maioritariamente do sexo feminino (69%). Quanto à naturalidade, apenas duas alunas são portuguesas (65 anos e 29 anos). As duas estudaram em Portugal pelo menos um ano. Constatámos que 13% confundiram naturalidade com nacionalidade.

Na nacionalidade 60% afirmaram serem Venezuelanos e 34% referiram terem dupla nacionalidade. A partir do ano de 2004, o governo Bolivariano da Venezuela concedeu o direito à dupla nacionalidade, e, já que pelo menos um dos pais destes alunos é português, podem requerer também a nacionalidade portuguesa.

A residência de 65% dos alunos é na cidade de Valência, os restantes vivem nas proximidades (entre o estado de Carabobo e o estado de Yaracui).

Apenas 13% realizou movimentos migratórios; um deles viveu na Bolívia, e o outro viveu em Espanha (Barcelona).

1.6.3. Contexto familiar

Quanto ao meio familiar, a média do número de irmãos é de 2,5; quando se lhes perguntou em que língua(s) comunicavam entre eles, 65% afirmou que só falava espanhol com os irmãos, enquanto que 21% alternava o português com o espanhol (apenas um aluno fala português e inglês).

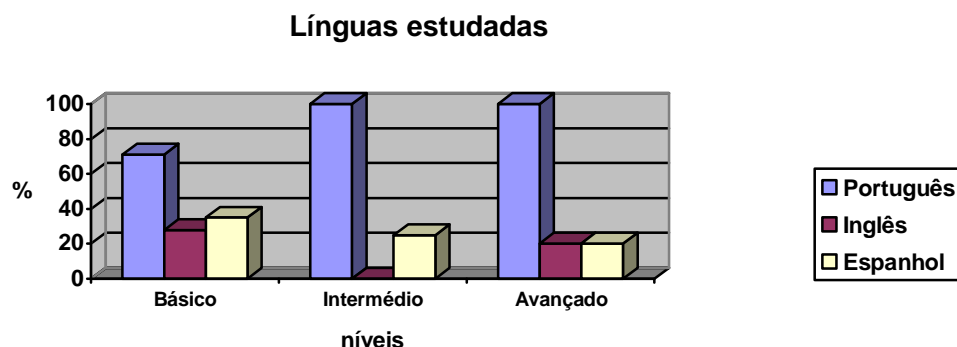
Têm naturalidade portuguesa os pais e as mães de 65% dos alunos. A naturalidade das mães de 26% dos alunos é Venezuelana (há uma mãe que é colombiana). 60% dos alunos refere que comunica com os pais em espanhol, 13% fala com os pais em português, enquanto que 21% alterna português com espanhol.

No que diz respeito à vinda a Portugal, apenas 13% refere vir frequentemente a este país, 8% vem algumas vezes, 47% raramente viaja e 21% não visita o nosso país. Do universo que viaja, a maior parte gosta muito de vir a Portugal, pelos mais diversos motivos: visita a familiares (65%), vontade dos pais de visitar a terra natal (13%), manutenção da casa (8%), turismo (4%).

1.6.4. - Contexto Escolar

Analisando a terceira parte dos inquéritos - contexto escolar – elaborámos quinze (15) Quadros para cada classe (Anexo 4), dos quais obtivemos 17 gráficos que nos permitem melhor observar os dados obtidos. Apresentamos os gráficos e posteriormente procedemos à sua análise.

Gráfico 1



Como se pode observar, os alunos têm consciência de viverem num meio bi e plurilingue. A maioria dos alunos responderam que estudam o português, alguns o inglês e os alunos que ainda estão inseridos dentro do sistema escolar mencionaram estudar o espanhol. Na Venezuela, o estudo de uma Língua Segunda não é obrigatório, pelo que se verifica a inexistência da aprendizagem de outras línguas que não as referidas (ver quadro 1); o estudo destas duas línguas prende-se com a sua funcionalidade diária: necessidade laboral (e/ou no caso do português é a língua dos pais).

Gráfico 2

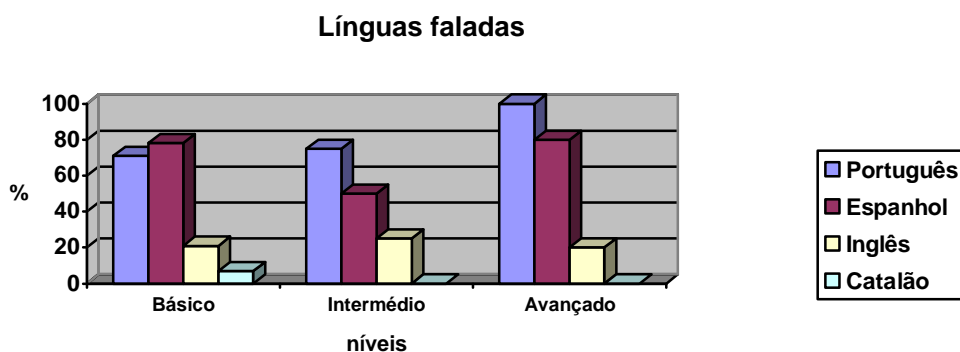
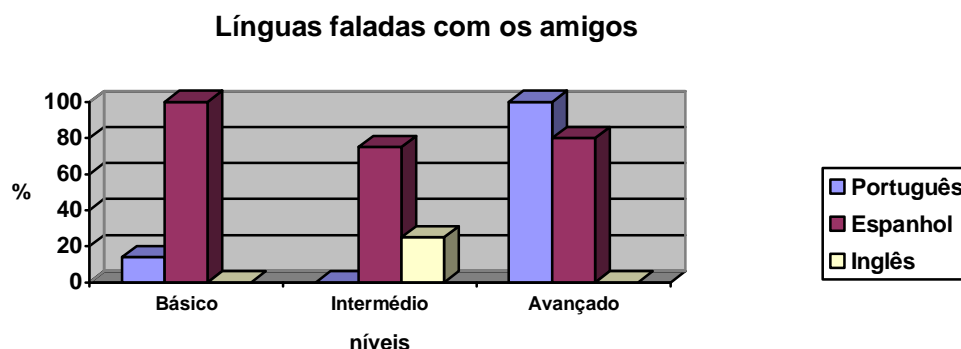


Gráfico 3



Relativamente ao segundo gráfico, o português e o espanhol são as línguas mais faladas. São também referidos o inglês e o catalão; a aluna que referiu esta última língua, estudou-a quando esteve em Espanha (Barcelona), onde residiu um ano.

Como já foi anteriormente referido, a língua que estes alunos falam em casa com os pais é sobretudo espanhol, mas há pais que falam com os filhos em português.

Quando se lhes pede que indiquem as línguas faladas com os amigos (quadro 4), nos níveis básico e intermédio referem que falam em espanhol com os amigos, enquanto que no nível avançado falam tanto em português como em espanhol.

Foi pedido aos alunos que discriminassem o domínio dessas línguas no que diz respeito às macrocapacidades. As suas respostas estão descritas nos três gráficos que se seguem.

Gráfico 4

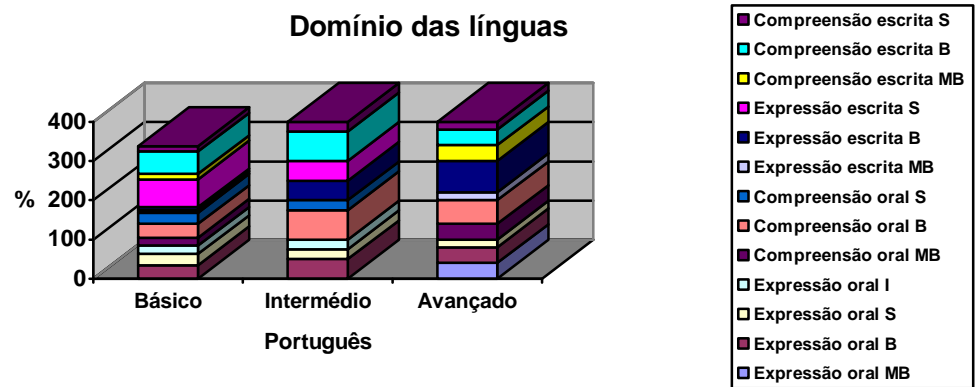


Gráfico 5

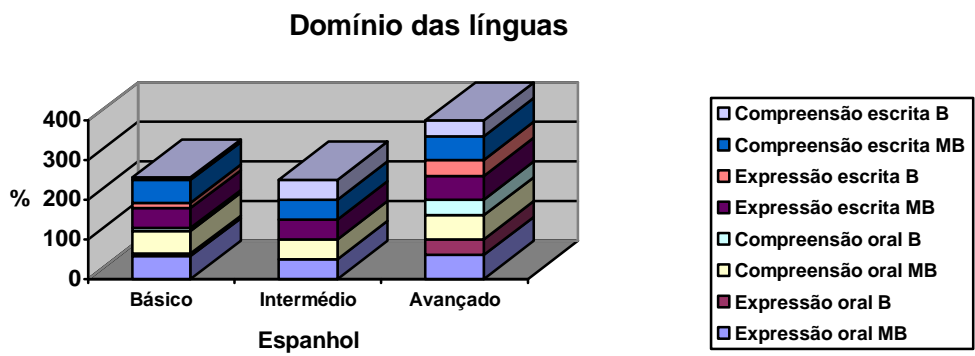
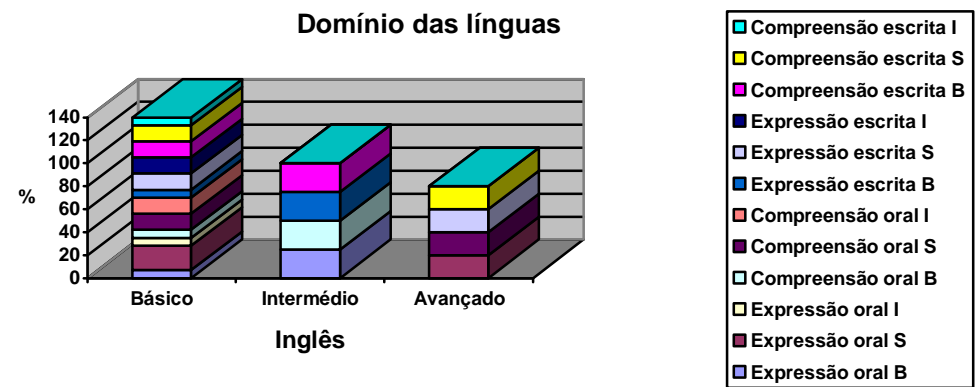


Gráfico 6



Nestes gráficos notámos que continuam a ser três as línguas que os alunos dominam. Porém a aluna que referiu falar catalão não especificou qual era o nível em que se situava o seu domínio desta língua.

No gráfico 4, no domínio do português, nota-se que a aquisição da língua é superior nos alunos do nível avançado.

As respostas dos alunos do nível básico dividem-se na classificação das macrocapacidades. No entanto, a que mais percentagem de alunos tem (71%) é a expressão escrita (escrever) que classificaram de suficiente.

As respostas dos alunos do nível intermédio foram semelhantes às respostas do nível básico.

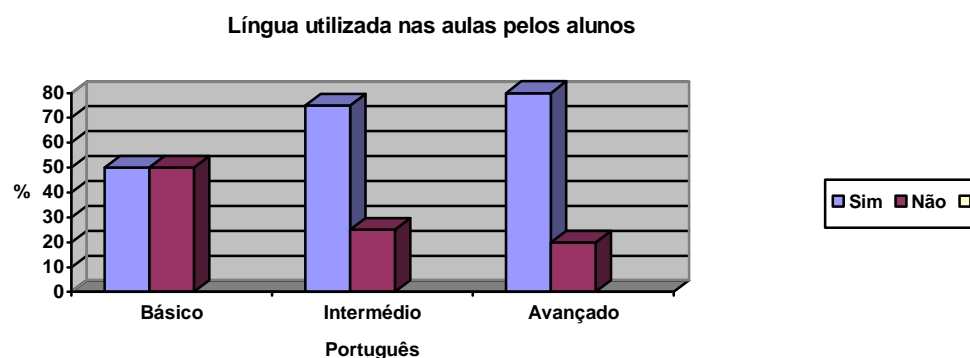
No gráfico 5, domínio do espanhol, em todos os níveis mencionaram dominar muito bem a sua língua materna.

No último gráfico (Gráfico 6) do domínio das línguas aparece o inglês. A maior parte dos alunos dos vários níveis classificaram-no como suficiente em todas as macrocapacidades. Porém houve uma minoria que a classificou como insuficiente na compreensão oral, na expressão e na compreensão escritas.

1.6.5. - Contacto com a língua portuguesa

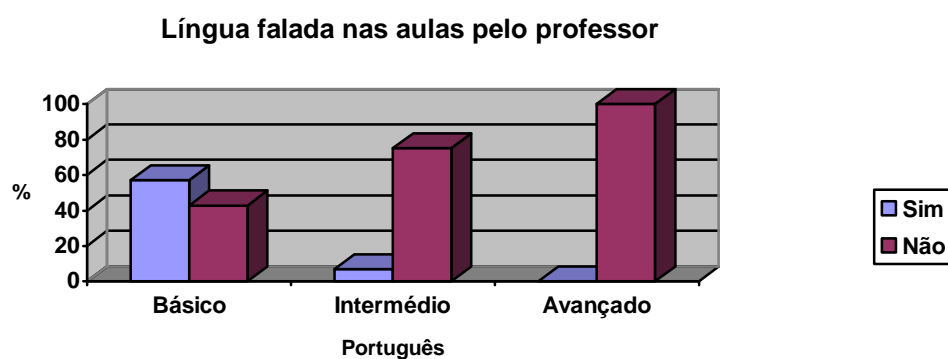
Nesta parte do inquérito direccionámos as perguntas referentes ao contacto com a língua portuguesa, para que consigamos observar as atitudes e as representações que os alunos têm face a esta língua.

Gráfico 7



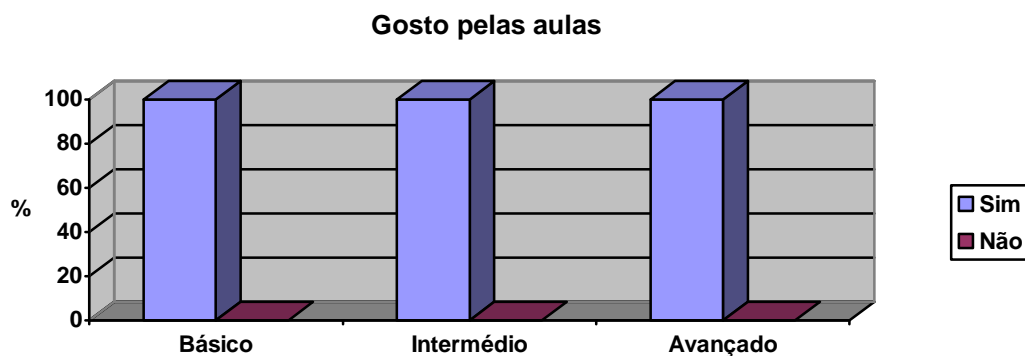
A língua mais utilizada pelos alunos nesta questão foi o português. Podemos observar que no nível básico são usadas a LM e a LS. Os motivos que os alunos alegaram para o uso da LM (espanhol) prendem-se com várias explicações : a iniciação, o costume, amizade e a nacionalidade.

Gráfico 8



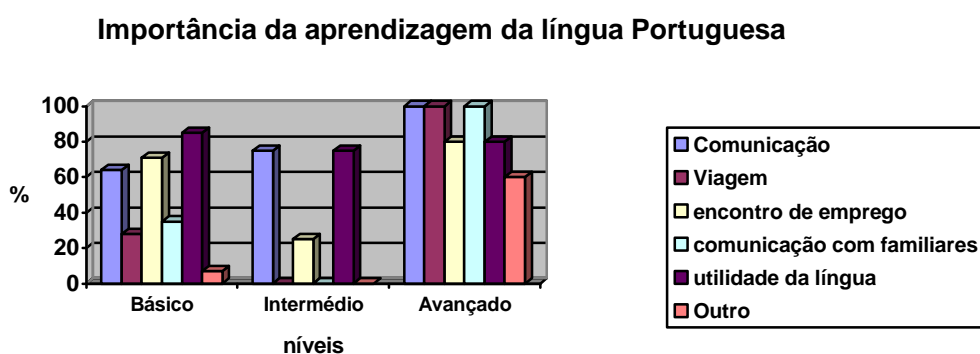
Neste gráfico, notamos que nas aulas dos níveis intermédio e avançado o professor fala em português. No nível básico são usadas as duas línguas (português e o espanhol). O motivo principal é o de explicar o que não entendem.

Gráfico 9



No gráfico 9, observamos que todos os alunos desta instituição gostam das aulas de português, pelas mais diversas razões: alguns alunos fazem-no por gosto em aprender outra língua e /ou por aprender a língua dos pais; os outros referem gostar da maneira como o/a professor/a ensina classificando as aulas de acolhedoras, dinâmicas e interessantes.

Gráfico 10

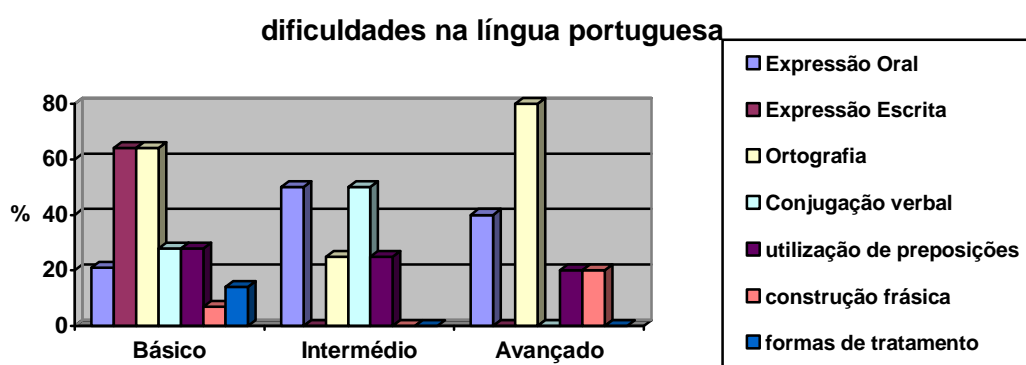


A importância da aprendizagem da língua portuguesa é justificada por diversos motivos que os alunos dos níveis básico e avançado assinalaram, tais

como: comunicar, viajar, encontrar emprego, comunicar com familiares, utilidade da língua e outros (língua dos pais, gosto pela língua).

No nível intermédio, os motivos apontados prendem-se mais com motivos profissionais e não tanto com o plano afectivo da língua.

Gráfico 11



Os alunos revelaram terem consciência linguística e metalinguística das tarefas que habitualmente lhes são proposta nas aulas de português.

As dificuldades na língua portuguesa manifestam-se de modos diferentes dependendo do nível de aprendizagem. No nível básico as dificuldades mais apontadas foram a expressão escrita e a ortografia, seguindo-se a conjugação verbal e a utilização de preposições. No nível intermédio as dificuldades situam-se na expressão oral e na conjugação verbal. Já no nível avançado, os alunos indicaram como maior dificuldade a ortografia.

Apesar de terem algumas dificuldades, de um modo geral, os alunos consideram a língua portuguesa fácil e rica (Gráfico 12).

Gráfico 12

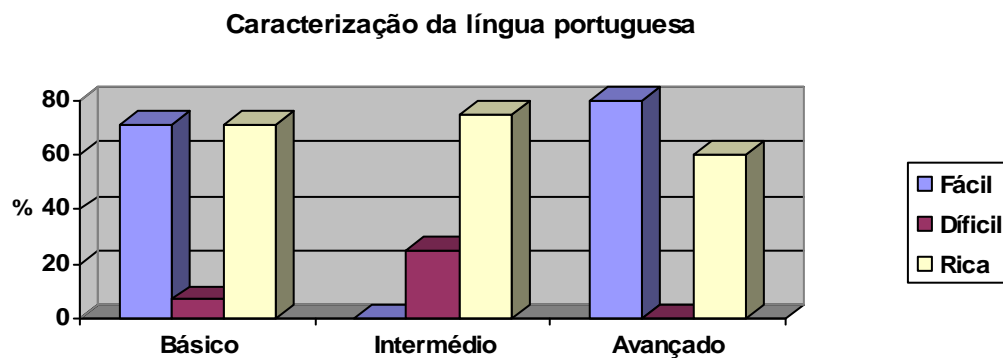
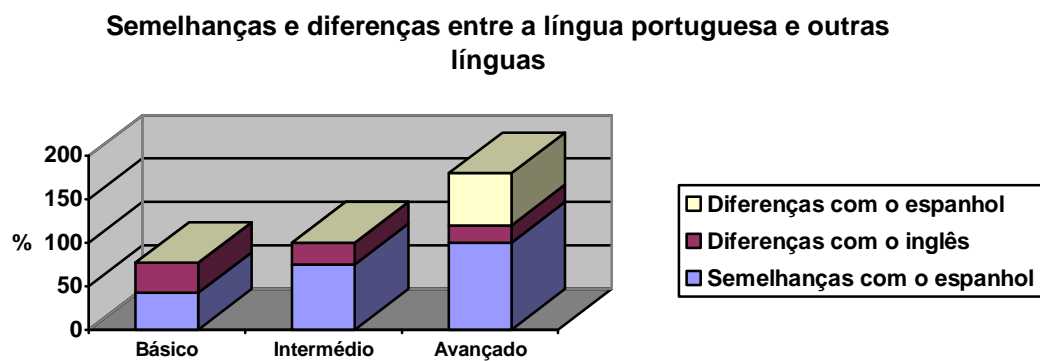
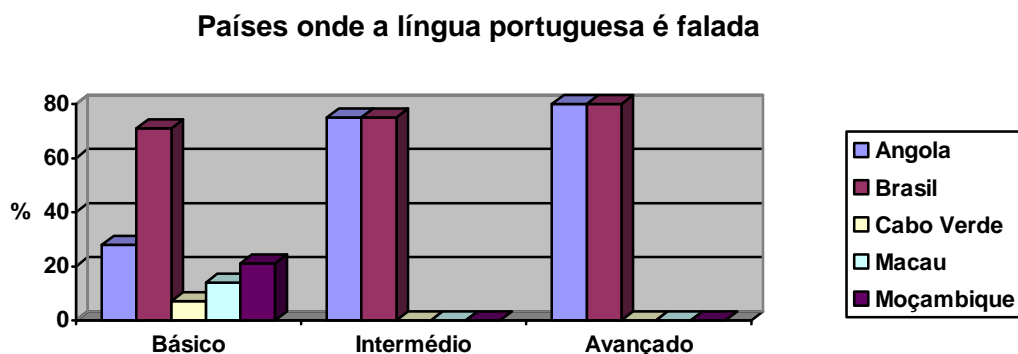


Gráfico 13



Quanto às semelhanças entre a língua portuguesa e outras línguas, os alunos foram unânimes em reconhecer semelhanças entre o português e o espanhol. Enquanto que nas diferenças as opiniões dividiram-se entre o inglês e o espanhol (nível avançado), apontando a fonética como diferença mais notória.

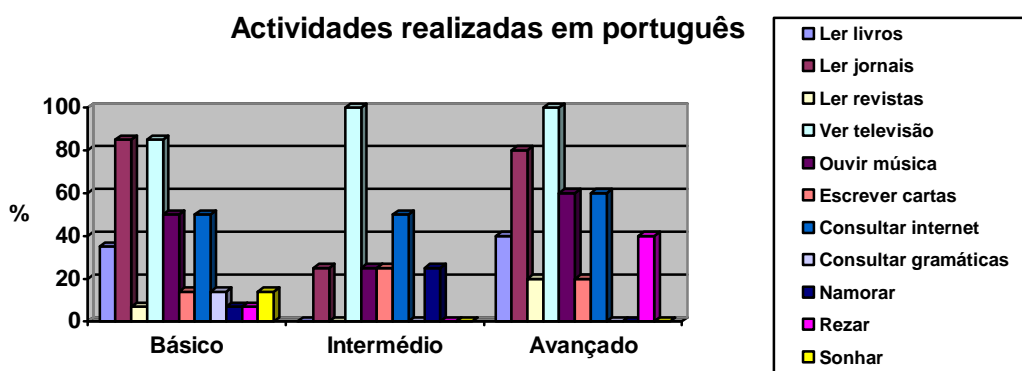
Gráfico 14



Quando se lhes perguntou se conheciam outros países onde a língua portuguesa era falada a grande maioria respondeu o Brasil (pela proximidade geográfica) e Angola. Mas foi no nível básico que referiram o maior número de países de expressão portuguesa, revelando um maior conhecimento cultural.

Nesta pergunta, *Conheces outros países em que é falada a Língua Portuguesa? Refere-os.*, dois alunos atribuíram ao verbo conhecer um conhecimento de experiência directa: “Não conozco o país, mas...; Não conheço, mas sei...”

Gráfico 15



Para além das aulas, quisemos saber se realizavam actividades em português. Analisámos e verificámos que se dedicam a mais que uma actividade:

→ Ler Jornais [Correio de Venezuela e Correio de Caracas (editados uma vez por semana)];

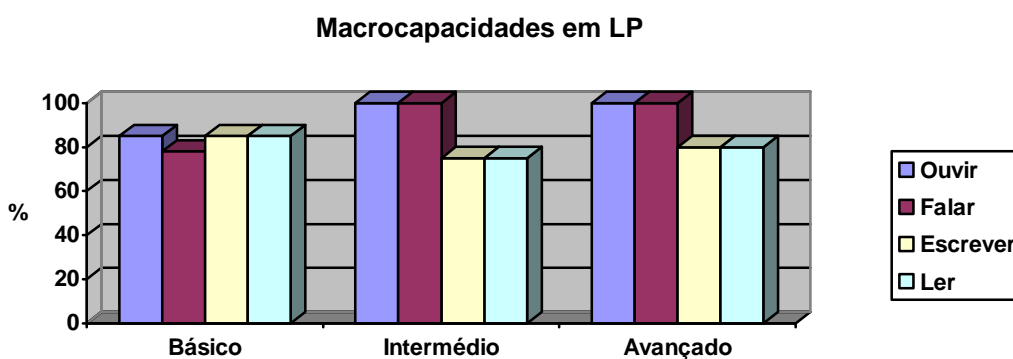
→ Ver televisão [RTP internacional (os alunos lamentam que esta emissora na apresentação dos programas não especifique as horas exactas)];

→ Ouvir música [Jorge Ferreira, Roberto Leal, Amália, Carlos Canto, folclore, Anjos, Santa Maria, Toni Carreira, emissora de Maracay (tem um espaço dedicado à lusofonia), Wilma Simões, Mariza, DZRT];

→ Consultar Internet [www.sapo.pt / www.rtp.pt / www.google.pt].

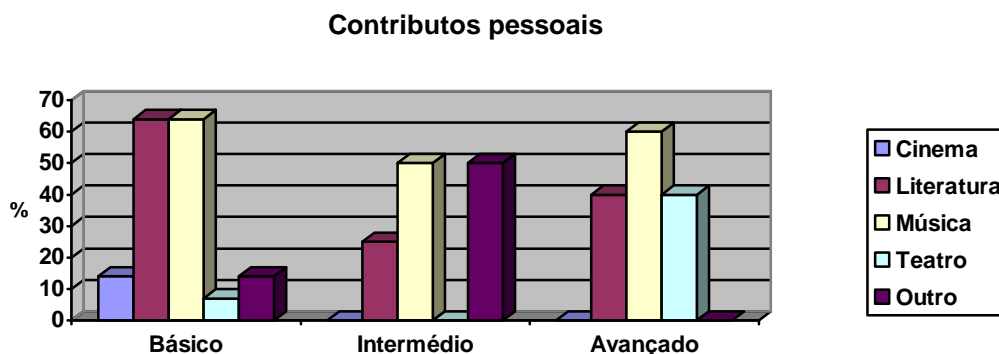
→ Em todos os níveis ainda há uma pequena percentagem que escreve cartas aos seus familiares.

Gráfico 16



Em todos os níveis de ensino a maioria dos alunos consideram importante aprender a ouvir, a falar, a escrever e a ler.

Gráfico 17



Por fim, os contributos pessoais que lhes permitem um maior conhecimento da língua são para o nível básico a literatura e a música, para o nível intermédio são a música e os pais e para o avançado são a música, a literatura e o teatro.

Relembrando a primeira questão investigativa “De que forma é que a aprendizagem da Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento pessoal e linguístico de Luso-descendentes na Venezuela?” e cujo objectivo era analisar as representações e atitudes dos Luso-descendentes na Venezuela face à aprendizagem da Língua Portuguesa, que nos pareceu importante para complementar a análise propriamente linguística, procederemos a uma breve resenha dos aspectos mais importantes dos dados analisados.

Com vista à compreensão do meio que envolve os alunos, dividimos o inquérito em quatro partes distintas: identificação pessoal, contexto familiar, contacto com as línguas e o contacto com a língua Portuguesa.

Nas primeira e segunda partes, constatámos que a maioria dos alunos tem a naturalidade venezuelana, sendo os pais portugueses.

As línguas faladas com os pais e os irmãos são essencialmente o espanhol e o português.

Apenas duas alunas tiveram um percurso escolar em Portugal, e são poucos os alunos que vêm passar férias a este país, por razões económicas.

Na terceira parte, acerca do contexto escolar, pretendeu-se saber do contacto que os alunos têm com as línguas em geral. Para além da sua língua materna, os alunos falam português e inglês e uma aluna fala catalão. Quanto ao domínio destas línguas consideram fazê-lo satisfatoriamente em todas as macrocapacidades.

Relativamente à última parte, o contacto com a língua portuguesa, verificámos que todos os alunos gostam da LP e consideram que a sua aprendizagem é imprescindível para comunicar, viajar, trabalhar.

Consideram que é uma língua rica e fácil, mas que têm dificuldades nalgumas áreas do conhecimento da língua: expressões escrita e oral, ortografia, conjugação verbal, utilização de preposições.

A música, a literatura, o cinema e o teatro têm sido os contributos para a aprendizagem da LP, considerando imprescindível o uso das macrocapacidades.

O perfil linguístico dos alunos a nível familiar, social e escolar possibilitou-nos conhecer o contacto com a língua portuguesa e o grau de bilinguismo.

Capítulo 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Bilinguismo

A definição de conceitos como bilinguismo, ensino bilingue, alternância de códigos, língua materna, língua segunda e língua estrangeira levantaram-nos alguma dificuldade ao delimitar o nosso campo de pesquisa bibliográfica. É sobre esta perplexidade que pensamos ser relevante reflectir devido à realidade educativa do nosso estudo.

2.1.1. Conceitos de bilinguismo

A noção de bilinguismo tem vindo a mudar ao longo dos tempos. O indivíduo bilingue deixa de ser estudado pelos padrões monolingues e passa a ser encarado como *“falante/ouvinte com uma configuração linguística única e específica, que deve ser considerado como um todo e não decomposto em partes separadas. A coexistência e a interacção constante das duas línguas no bilingue produz um sistema linguístico diferente e completo”*. (Oliveira, 1999: 18).

Há autores que defendem que o verdadeiro bilinguismo não é possível, pois uma das línguas é sempre dominante. No bilinguismo é habitual observar uma competência passiva numa delas:

“Este conceito designa a capacidade de compreender tudo o que diz um locutor, sem estar, necessariamente, em condições de falar a língua utilizada. Assim, face à competência activa, que se desenvolve tanto na emissão como na

recepção, a competência passiva limita-se à descodificação dos enunciados recebidos. A competência passiva é, evidentemente, favorecida pela proximidade entre a língua assim percebida e aquela em que se é capaz de falar e compreender.” (Hagège, 1996: 224).

A exposição da criança a duas línguas, desde os primeiros anos de vida, pode fornecer bons resultados, quando são satisfeitas algumas condições exteriores, por exemplo haver no seio familiar um ambiente estimulante. Porém, a mistura de línguas pode estar na origem da insegurança e de conflitos linguísticos.

“Não tendo adquirido uma língua materna estável, a criança destes meios, o mais frequentemente de trabalhadores imigrantes, é demasiado frágil em termos linguísticos para ser submetida sem riscos a um ensino bilingue precoce no quadro.” (idem, 1996: 237).

Não havendo uma base de apoio tanto a nível familiar, quer a nível escolar, na língua dos pais que se afirme e seja assimilável, as crianças correm o risco de uma dupla improficiência e, por conseguinte, de uma dupla marginalização tanto da língua da família, como da instituição escolar, expondo-se a dois perigos contrários: o de segregação e o de desenraizamento.

Existem estudos que aproximam a definição de bilinguismo das teorias de aquisição de L2, pois crê-se que um bilingue faz uso diferenciado das duas línguas, em particular consoante o contexto, e que à partida têm preferência por uma das línguas. Geralmente, identifica-se a língua materna, ou seja, a L1 e a L2. *“O bilingue será, assim, uma pessoa com algum conhecimento da segunda língua, mas não necessariamente fluência igual em ambas.”* (Oliveira, 1999: 25).

Segundo Weinreich (1953), a organização dos sistemas linguísticos nos bilingues é caracterizado por três tipos de bilinguismo. Os seus estudos têm contribuído para o estudo sobre a interferência entre as línguas em contacto, incidindo no conceito de signo linguístico de Saussure.

No bilinguismo coordenado, o bilingue possui dois sistemas conceptuais simultâneos, um para cada uma das duas línguas que conhece. Neste sentido, o falante organiza os signos de cada língua, combinando uma unidade de sentido com uma unidade formal.

No bilinguismo composto, o indivíduo combina uma unidade de sentido com uma unidade formal de cada uma das línguas, assim, a um significado associam-se dois significantes.

Por sua vez, o bilinguismo subordinado ocorre nos falantes em que a um significado (o da língua nativa) se encontram ligados dois significantes, um da LM e outro da L2. É de prever que nesta situação ocorram erros quando se utiliza a língua em que não é nativo. Este tipo de bilinguismo é utilizado para caracterizar as situações em que uma das línguas, com efeito a LM, está perfeitamente adquirida, enquanto a outra está apenas em vias de aquisição. Hagège (1996) refere que este conceito está ultrapassado, provavelmente porque se aplica não aos bilingues, mas aos unilingues que querem aprender uma L2.

O tipo composto ilustra o caso da aprendizagem escolar de uma L2, bem como as situações familiares em que os pais utilizam ambos, indiferentemente, cada uma das línguas. Pelo contrário, o tipo coordenado, no qual as palavras da língua A não são associadas senão aos sentidos que são próprios de B, é o que se encontra nos indivíduos que estão a aprender A num local ou ambiente cultural determinados e B num local ou ambientes diferentes.

“A distinção entre dois tipos coordenado e composto de bilinguismo, não implica que eles sejam radicalmente exclusivos, um em relação ao outro. Ervin e Osgood consideram que os bilingues se repartem ao longo de um continuum, o qual se estende entre um puro sistema composto e um puro sistema coordenado. (...) Uma gama de graus muito diversos desenvolve-se entre um patamar de competência bilingue mínimo e um topo ou nível ideal de equilinguismo, isto é, de conhecimento excelente de duas línguas.” (Hagège, 1996: 206)

Consideramos que um bilingue possui uma língua dominante por mínima que seja a diferença.

Appel & Muysken indicam técnicas que podem determinar a língua dominante de um bilingue: “ translation tests in two languages; giving instructions to the bilingual in the both languages and measuring the speed of response (in a laboratory setting); word associations (the number of associations to translated stimulus words in both languages); presenting statements in two languages and asking for true/false responses; presenting cognates in the two languages and recording pronunciation (...); asking bilinguals to write their proficiency in both languages”. (1987: 103)

Segundo Charlotte Hoffmann: *“The most salient feature of bilingualism is that it is a multifaceted phenomenon. (...) one has to accept that there can be no clear cut-off points. As bilingualism defies delimitation, it is open to a variety of descriptions, interpretations and definitions”*. (1991: 24)

A competência linguística é parte integrante de estudos que envolvem a análise do uso da língua. Corroboramos com Hoffmann: *“different bilinguals have distinct uses, as well as various levels of competence, for each code”*. (1991:24). O bilinguismo é perspectivado como mais uma situação de aquisição de uma L2, que, para Bialystok (1994) está ligado a dois componentes cognitivos processuais: a análise e o controlo. A mesma autora refere ainda que, *“bilingual children in general have higher levels of control than do monolingual children with similar language skills”*. (1994: 161).

Resumindo, o sujeito é bilingue quando usa duas línguas, uma vez que tem um contacto frequente com as mesmas, quer seja por razões familiares ou sociais. Há vários níveis de bilinguismo, por influência de diversos factores internos e externos ao indivíduo. Acredita-se que o bilinguismo pode contribuir para o seu desenvolvimento. No entanto, é importante que este tenha bem definido os dois códigos linguísticos que utiliza.

2.1.2. Conceitos de ensino bilingue

Actualmente o ensino bilingue é visto como um fenómeno do século XX. Existe, contudo, há milhares de anos. Lewis refere que *“bilingualism and multilingualism are a very early characteristics of human societies, and monolingualism a limitation induced by some forms of special change, cultural and ethnocentric developments”*. (in Baker, 1997: 165)

O conceito de ensino bilingue, assim como o bilinguismo, é ambíguo e complexo. Há que distinguir entre duas situações de ensino: a que promove duas línguas no espaço de ensino formal e a que não favorece o bilinguismo nos seus programas e currículos, mas que, por ter alunos bilingues, se classifica como tal.

Os modelos de ensino bilingue, podem ser classificados pela análise dos seus objectivos e pela sua tipologia. Mackey aponta para duas formas de ensino bilingue: as formas fracas e as formas fortes. Dentro de cada forma existem diferentes tipos de programas de educação bilingue. (in Baker, 1997: 175).

Contudo, Baker previne para aspectos a ter em atenção nesta área, tais como: o percurso histórico do ensino bilingue e o enquadramento economicosocial contextualizado do ensino, *“Behind bilingual education are varying and conflicting philosophies of what education is for. Sociocultural, political and economic issues are ever present in the debate over the provision of bilingual education”*. (Baker, 1997: 174)

Relativamente a esta problemática, Paulston distingue uma língua como uma forma de expressão cultural. Os conflitos surgem quando há dois grupos que são distintos: minoria e maioria. Há disputas quando duas línguas partilham o mesmo espaço institucional. Reconhece que as instituições de ensino bilingue são *“the most elegant educational policies for minority groups are doomed to failure if they go counter to prevailing social forces, especially the economic situation”* e pretende-se que com os programas e currículos a *“language planning efforts are more likely to be successful when they are supported by economic*

advantage or similar social incentives for the minority groups". (Paulston, 1988: 12)

Reportando-nos ao nosso estudo, consideramos que o estabelecimento de ensino está apoiado numa forma forte de ensino bilingue pois promove duas línguas num espaço de ensino formal e o seu programa de ensino tem objectivos pluralistas, apontando também para a manutenção linguística e o legado cultural das duas línguas em questão.

Concluindo, o sujeito bilingue define-se pela aptidão de usar duas línguas, consoante o contexto, e por ter primazia por uma delas, chegando assim às noções de língua materna (ou seja de L1) e de língua segunda (ou seja de L2).

2.2. Língua

"Língua é o conjunto de signos linguísticos ordenados e utilizados pelo homem na comunicação com os outros membros da sua comunidade. É pois instituição social". (Aldónio Gomes et alii: 1991)

Pode-se afirmar que é um conjunto de elementos convencionais que permite o exercício da faculdade da linguagem. Se cada indivíduo falasse um código diferente, certamente que não conseguiria comunicar. Então, cada indivíduo dentro da sua língua pode utilizar de modo diferente e particular as possibilidades que lhe são oferecidas. A língua é um instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspectos, meio de expressão dos indivíduos que vivem em sociedade também diversificadas social, cultural e geograficamente.

Uma comunidade heterogénea conduz a um discurso heterogéneo, o que compreende diversas formas e variedades de falar a língua.

Tatiana Slama-Cazacu menciona que: « A Língua é a criação, mas também o fundamento da Linguagem – que não poderia funcionar sem ela-; é, simultaneamente, o instrumento e o resultado da actividade da comunicação. Por

outro lado, a Linguagem não pode existir, manifestar-se ou desenvolver-se a não ser pelo aprendizado e pela utilização de uma Língua qualquer» (1979:46).

Para Celso Cunha e Lindley Cintra, a língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos: *“Expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou”*. (Celso Cunha, Lindley Cintra: 1997:1).

Segundo Saussure todo o sistema específico de signos articulados serve para transmitir mensagens humanas. A língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica: daí o seu carácter evolutivo (Diacronia). É possível, fazendo a abstracção deste carácter evolutivo, realizar um corte num dado momento da história da língua e fazer a sua análise (Sincronia).

Ainda segundo este autor, a Língua é um dos aspectos de dicotomia «língua/fala», utilizada pela maior parte dos linguistas. Nesta acepção a «língua» é o sistema ou a organização que estrutura a «fala», que é a própria realização ou actualização da língua.

Há linguistas que consideram que uma pedagogia da língua exige uma compreensão da cultura a que a língua pertence e o reconhecimento das interacções culturais das línguas.

Isto significa que o significado de uma palavra em qualquer língua é condicionado pelas convenções sociais. O significado que um indivíduo atribui a uma determinada palavra resulta da sua própria experiência cultural. Dada a interacção existente entre língua e cultura, torna-se difícil estabelecer a equivalência exacta entre palavras e expressões em línguas diferentes.

Resumindo, a língua é um dos modos privilegiados de transmissão da cultura e da afirmação da identidade. O seu uso é um dos principais factores de discriminação social e cognitiva, pelo que, qualquer escola que se construa numa

perspectiva intercultural, tem que visar a língua com prioridade de intervenção. Por isso, a identificação das características linguísticas, de que cada um é portador, deve consciencializar sobre o funcionamento da língua e fundamentar as práticas de sensibilização à diversidade linguística do mundo.

2.2.1. – Norma

Referindo-se às normas e ao ensino, Ançã (1995) refere que *O professor de português é simultaneamente transmissor de um saber sobre a língua, dinamizador das trocas linguísticas em sala de aula, e avaliador das produções dos alunos. Assim, ele é obrigatoriamente solicitado a pronunciar-se sobre a aceitabilidade e a correcção dos textos...Deste modo, o conceito de correcção estará sempre ligado a uma avaliação, que, por sua vez, é feita segundo certas normas.*

Otto Jespersen (1947:114) define o conceito de norma pelas seguintes palavras: *o falar correcto significa o falar que a comunidade espera, e erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas.*

Para Cintra & Cunha (1981: 8), *A norma pode variar no seio de uma mesma comunidade linguística seja de um ponto de vista diatópico (português de Portugal / português do Brasil / português de Angola), seja de um ponto de vista diafásico (linguagem poética / linguagem de prosa).*

De acordo com Gallison & Coste (1983:513-515) a norma é vista segundo perspectivas: linguística e a pedagógica; para os linguistas, *a norma é um conjunto de prescrições, consignadas em gramáticas e dicionários classificados de «normativos» e que corresponde ao que se deve e o que não se deve dizer para se estar em conformidade com o perfeito uso linguístico da boa sociedade;* para os pedagogos, *a norma define o nível de conhecimentos adquiridos por um determinado público, tendo em conta o ensino que recebeu.*

Segundo Dabène (1982:64) toda a condição didáctica é determinada por normas de ensino (obras de referência, material didáctico, personalidade do professor, contexto) e normas de aprendizagem (regras de referência que permitem ao aprendente estruturar os dados da norma de ensino, filtrá-los, transgredi-los e sobretudo avaliá-los).

2.3. Língua Materna

O conceito de língua numa perspectiva Saussuriana remete para um sistema homogéneo que estrutura a fala, sendo esta a actualização da própria língua.

A perspectiva socio-linguística define língua como sendo um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades.

Psicolinguistas demonstraram que a existência de fenómenos de estruturação e organização pertencem, mesmo que não conscientes, ao domínio “meta” ou actividade epilinguística, como uma actividade metalinguística não consciente.

Como refere Maria Helena Ançã no artigo “*Da língua materna à língua Segunda*” (1999), partindo do princípio da não homogeneidade dentro do mesmo código linguístico, a definição de língua materna, mesmo em contextos monolingues, pode ser ambígua.

Em contextos plurilingues é ainda mais complexa. Neste sentido, a autora faz referência aos três semas de R. Kochmann (1982): o *afectivo*, “idioma falado por um dos progenitores, (geralmente a mãe)”; “o ideológico”, idioma falado no país onde se nasceu e onde se supostamente se vive ainda, e o de “auto-designação”, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um “*sentimento de posse*” mais marcado do que em relação a outro idioma.

Apresenta também os três critérios para a definição da lexia língua materna, propostos por W. MacKey (1992): “*primazia*”, a primeira língua

apreendida e a primeira língua compreendida, “*domínio*” a língua que se domina melhor, “associação”, pertença a um determinado grupo étnico.

L. Dabène afirma que existem várias noções que estão por detrás do termo língua materna. Como tal, é difícil chegar a uma noção de língua materna unívoca, dado que, como refere Maria Helena Ançã, a sua situação varia com as épocas e as áreas geográficas.

A LM parece ser aquela que não é estrangeira, mas estudos mais aprofundados sobre este conceito mostram que não é assim tão linear. Para perceber melhor as suas ambiguidades Dabène (1994) coloca algumas questões sobre os diferentes critérios que permitem atribuir a uma língua a qualificação de “materna”, pois em certos países a língua do locutor é diferente da dos seus pais. Na Europa, filhos de imigrantes têm línguas diferentes da dos seus progenitores. Como argumenta Ançã, “esta definição pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua (casa/país)” (2005:37)

Costuma-se definir a LM como a língua de primeira aquisição que tem o privilégio de ser adquirida num momento mais favorável, mais próximo do nascimento. Neste sentido, a LM é ainda apresentada como “língua nativa”, o que também não é um conceito seguro, porque a língua que é aprendida primeiro pode não ser aquela que é considerada a LM. O historial do sujeito pode permitir o esquecimento da primeira língua por influências subsequentes.

Ainda, há quem encare a LM como a língua de melhor domínio, a que se encontra num nível superior de aptidão. É, então, esperado que o locutor nativo seja aquele que melhor conheça a língua, o que nem sempre acontece, por factores pessoais, sócio-económicos, culturais.

Temos também quem identifique a LM como a língua adquirida espontaneamente. Neste sentido, a LM implicaria que a parte de reflexão na aprendizagem fosse mínima: o sujeito tentaria aproximar-se da língua natural, sem ajuda de nenhuma intervenção pedagógica; e a sua aprendizagem far-se-ia

por simples contacto com as interações familiares. Mesmo neste ambiente há orientação pedagógica: correcções, repreensões, repetições, etc.

Contudo, a LM não é a única a ser aprendida “naturalmente”, muitos aprendentes no mundo adquirem, da mesma forma, novas línguas.

A LM pode aparecer com outras designações, nomeadamente L1 (primeira a ser aprendida, ao entrar na escola), sendo a língua segunda designada por L2, identificadas por ordem de aquisição, nomeadamente em países multilingues, como a Suíça e o Canadá.

No nosso caso de estudo específico, escolhemos a designação LM e focámos os diferentes aspectos que a mesma contempla, apoiando-nos na ideia de Dabène (1994) que aponta a LM como um conceito composto, relacionado com a fala, a língua reivindicada e a língua descrita.

A fala equivale ao discurso adquirido no meio familiar dominado pelo grupo de pares. É um agente a ter em conta na aprendizagem das didácticas de línguas estrangeiras, pois determina em grande medida os fenómenos de interferência. A fala corresponde, assim, ao conjunto de potencialidades individuais de determinado sujeito.

A língua reivindicada está pendente da disposição do sujeito relativamente à língua. É também conhecida como língua de pertença, corresponde ao conjunto de atitudes e de representações de um sujeito face à língua, como elemento de identidade.

A língua descrita equivale ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente. Em situação bi ou multilingue, quando a criança não é escolarizada na língua da sua família, esta “língua de partida” pode ser diferente da fala.

No ensino da língua de referência, o aprendente é levado a interiorizar os instrumentos heurísticos que constituirão, a partir daí, a sua bagagem metalinguística.

Concordamos com Dabéne quando realça o carácter complexo e individual da definição de LM, pelas suas particularidades:

“Plus fondamentale semble le fait que la langue maternelle est celle dans laquelle s’est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité. “ (1994 : 15)

Como afirma Leiria (2000), o léxico de um sujeito adulto permite-lhe fazer as relações necessárias aos possíveis denotativos e conotativos significados:

“Assim, para um falante nativo adulto, saber uma palavra consiste em saber os seus possíveis significados, as suas extensões metafóricas, as suas restrições pragmáticas, a que categoria é que pertence e as restrições sintácticas a que está sujeita numa frase ou num enunciado, as suas características fonético-fonológicas, a sua estrutura morfológica, formas derivadas e flexão, e as suas relações paradigmáticas e sintagmáticas com as outras.” (2000: 85)

2.4. Aquisição/Aprendizagem de uma Língua Segunda

Paulo Feytor Pinto parte do princípio que o ensino e a aprendizagem de uma língua não se processam do mesmo modo se, para o aluno, a língua em questão for a língua materna ou se for uma língua segunda. Neste contexto é fundamental o conhecimento da língua materna para os alunos que aprendem uma língua segunda, no nosso caso o português, ser a única língua de ensino e aprendizagem faz com que tenha uma importância acrescida e com que todos os professores devam ter o seu ensino como uma preocupação constante.

O termo “*Língua Segunda*”, surge por vezes como sinónimo de língua estrangeira. “*Língua Segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas*”. Ou ainda,

com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, o francês na Suíça, por exemplo (Maria Helena Ançã:1999).

Surgem duas definições em relação ao conceito de Língua Segunda, uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos e está relacionada com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, Língua Segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna.

A segunda definição, baseada em critérios socio-linguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num dado país (M. Ngalasso, 1992).

É a partir das duas definições atrás mencionadas, a cronológica e a institucional, que no parecer da autora, os espaços da língua segunda e da língua estrangeira se separam, sendo que: a língua segunda é língua oficial e escolar, enquanto que a estrangeira, apenas espaço de aula de língua (Maria Helena Ançã: 1999).

Rodman e Fromkin (1993) questionam se as crianças aprendem apenas por imitação ou por estímulo. A imitação está de certo presente, mas as frases preferidas pelas crianças demonstram que elas não estão a imitar a maneira de falar dos adultos. Por outro lado, mesmo quando as crianças tentam imitar o que ouvem, são incapazes de produzir frases que não sejam geradas pela sua gramática.

Há quem defenda que as crianças aprendem a produzir frases “correctas” porque são estimuladas positivamente quando dizem alguma coisa certa e, negativamente quando erram, mas também é verdade que as crianças não são estimuladas sempre que dizem algo certo ou errado.

Mesmo se isso acontece como é que as crianças aprenderiam o que é que está certo ou errado nessa mesma frase? Os adultos tendem a corrigir as crianças sem lhes explicar o que é que está incorrecto. Os pais estão pouco disponíveis para corrigir o discurso oral dos filhos e ficam encantados pelo facto

de eles falarem. Deste modo, as tentativas para “corrigir” a língua da criança estão condenadas ao fracasso porque as crianças não sabem onde estão a errar e são incapazes de fazer as correcções que lhes são propostas.

Assim, e segundo os autores supracitados, “Tanto a teoria do «estímulo» como a da «imitação» falham. Nenhum destes pontos de vistas explica o facto das crianças construírem as suas próprias regras. À medida que a gramática é aprendida, há diversas regras que regulam a construção das frases.” (1993: 360).

A criança progride de regras simples para mais complexas, parece formar a regra mais simples e mais geral possível, a partir dos dados que recebe e usa a sua “teoria” sempre que pode. Como tal, as frases ditas incorrectamente pelas crianças *“Não são «erros» na língua da criança; reflectem a sua gramática numa certa fase de desenvolvimento. (...) Estes erros dão-nos mais informação sobre o modo como as crianças aprendem a língua do que as formas “correctas” que usam”* (Rodman e Fromkin, 1993: 362). Só mais tarde as crianças aprenderão que há “excepções” à regra.

Estas fases e padrões fixos apoiam a noção de que a aquisição da língua significa construção gramatical. O linguista russo Kornei Chukovszky (1968) escreveu o seguinte: *“Sou da opinião de que a partir da idade de dois anos toda a criança é, por um curto espaço de tempo, um génio linguístico. Mais tarde, a partir da idade de seis anos, este talento começa a desvanecer-se.”*, citado por Rodman e Fromkin (1993: 369).

As crianças têm de construir todas as regras fonológicas, sintácticas e semânticas da gramática. O que é, na verdade, uma enorme tarefa uma vez que tudo o que ouvem são as “estruturas de superfície” das frases. Tal como realçam Rodman e Fromkin, a criança é capaz de generalizar e, por outro lado, seleccionar e descobrir as regularidades da língua e essa *“(...) capacidade demonstrada pela criança para desde muito cedo, formar regras complexas que lhes permitem a construção da gramática das linguagens faladas gestuais e fazê-lo num tempo relativamente curto é, na verdade, extraordinário”* (1993: 369).

É esta capacidade humana para adquirir linguagem que conduziu à «hipótese inatista» da aquisição da língua. Persistem dúvidas sobre a natureza da nossa «preparação» genética ou os pormenores específicos do mecanismo da aprendizagem da língua com que o ser humano parece ter nascido. No entanto, o cérebro humano parece de facto especialmente equipado para adquirir linguagem.

A capacidade inata para adquirir uma língua e o seu carácter universal tem revelado aspectos interessantes do processo de aquisição que parecem explicar que as fases, através das quais a criança aprende uma língua, sejam semelhantes em todas as crianças e línguas de países diferentes. A “hipótese inatista” implica que as línguas materna e segunda sejam aprendidas da mesma forma?

Segundo Chomsky (1986) aquele que compreende a gramática de uma língua compreenderá a de qualquer outra, pelo menos no que diz respeito às prioridades essenciais da Gramática. O facto de ele não ser capaz de falar, ou compreender outra língua deve-se à diversidade das palavras e variedades das formas mas essas são apenas propriedades acidentais da gramática. Chomsky define a Gramática Universal como a *“caracterização destes princípios inatos e biologicamente determinados, que constituem uma componente da mente humana – a faculdade da linguagem.”* (1986: 44).

O facto de o ser humano possuir uma Gramática Universal permite-lhe adquirir qualquer língua? Até que ponto o léxico e as formas determinam a diferença entre a aquisição de uma LM e a aquisição/aprendizagem de uma L2?

Enquanto a LM se adquire naturalmente, uma L2 é, muitas vezes, aprendida na escola, como língua oficial. Na escola espera-se que a criança aprenda o mais rapidamente possível, a compreender e exprimir-se oralmente através da L2 e, também, a ler e a escrever nessa mesma língua - até então desconhecida.

No entanto, a L2 pode, também, ser adquirida fora das instituições: *“Une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu’on ait acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci.* (Besse, 1987 : 14). Como indica Krashen (1989), a L2 pode também ser adquirida, para além de aprendida. Segundo o autor, a aquisição de uma L2 é um processo subconsciente idêntico ao do processo utilizado na aquisição da LM. Durante a aquisição, o indivíduo nem sempre se apercebe dessa mesma aquisição ou dos seus resultados. Por outro lado, a aprendizagem corresponde ao conhecimento consciente e a explicitação de regras gramaticais é indicador de aprendizagem, não de aquisição. Daí o autor afirmar que *“According to the theory, the practice of error correction affects learning, not acquisition. When our errors are corrected, we rethink and adjust our conscious rules.”* (Krashen, 1989: 8).

Bouton (1997) distingue a aquisição de uma LM e a aquisição/aprendizagem de uma L2, sob diversos planos: neurofisiológico, psicológico, intelectual e linguístico.

No plano neurofisiológico e na aquisição da LM, a criança beneficia de etapas biogenéticas privilegiadas, dispondo de automatismos preliminarmente elaborados. As etapas de aquisição estão associadas às etapas do desenvolvimento neurofisiológico e marcam as fases sucessivas do seu desenvolvimento mental.

A actividade verbal só aparece quando a criança já possui um comportamento verbal espontâneo determinado pela situação ou pela sua actividade gestual. Por outro lado, o jovem adolescente que aprende uma L2 não dispõe de etapas privilegiadas e o seu caminho vai obrigatoriamente do voluntário para o automático. Neste sentido, parece haver uma “idade crítica” para a aquisição da linguagem, relacionada com factos neurológicos.

Se, por um lado, se observa que quanto mais novo for o indivíduo mais fácil é aprender uma língua, por outro lado poucos ou nenhuns serão os outros

sistemas complexos de conhecimento que se adquirem mais facilmente na infância.

Relativamente ao plano psicológico, nos esforços que realiza para dominar a LM, a criança obedece a motivações profundas: necessidade de agir sobre o meio e de se integrar nele, e necessidade de se afirmar como indivíduo. Por outro lado, as motivações do adolescente, aprendente de uma L2, são superficiais, de ordem intelectual (curiosidade, gosto pelo exotismo), afectiva (procura da superioridade, prazer do jogo), ou podem resultar simplesmente da obrigatoriedade dos programas escolares. Os esforços a que o indivíduo se impõe para assimilar este novo sistema de comunicação e expressão, provocam muitas inibições.

Deste modo, é possível afirmar que o contexto é determinante na identidade do indivíduo face ao meio e, mais especificamente, às línguas em contacto. Aprender uma nova língua é aprender a pensar de uma outra forma como afirma Bouton:

“É a própria identidade do indivíduo que assim se acha posta em causa pela necessidade em que se coloca de reconhecer que o seu pensamento se pode construir verbalmente segundo uma nova escala de valores e de categorias intelectuais que correspondem a uma representação referente à realidade de outro país.” (1997: 420).

É, assim, reforçada a importância atribuída aos contextos de aquisição e de aprendizagem das línguas. Um sistema coordenado é possível através da experiência em diferentes comunidades linguísticas onde as trocas raramente ocorrem. Por outro lado, um sistema composto resulta da interacção em contexto onde a exposição aos dois códigos tem grande probabilidade de ser constante, nomeadamente nos casos de casais mistos e sociedades multiculturais.

No plano intelectual, a criança, na sua descoberta da LM, vai da experiência à língua, por sua vez, na descoberta de uma L2, a experiência que a situação de aquisição representa é imediatamente reorganizada pela LM. O

processo é inverso, ou seja, vai da L2 para esta experiência reorganizada pela LM. Assim sendo,

“A sua situação de aquisição determina um conflito imediato entre os dois códigos, o da língua materna e o da segunda língua. A fórmula verbal da segunda língua só se carrega de significação através do écran da língua materna, o que reduz a acção das leis de contiguidade ou de associação (situação – língua).” (Bouton, 1997: 421).

Neste sentido, é muito provável que persistam interferências entre a LM e a L2. contudo, com um bilingue composto, a interferência vai ocorrer nas duas direcções possíveis: LM-L2 e L2-LM. O indivíduo não funcionará como um nativo em nenhuma das línguas faladas, havendo uma relação de proximidade e não de independência entre as unidades de sentido de duas línguas faladas. Por outro lado, o bilingue subordinado funciona como um falante na sua LM, mas não na segunda, havendo interferência predominantemente numa direcção: LM-L2.

Quanto ao plano linguístico, Bouton (1997) refere que são as realizações do discurso, tais como as próprias leis da comunicação as moldam, que constituem a experiência verbal primária da criança. Estas experiências foram impostas de uma maneira global e é sob influência do meio e da escola que a criança chegará a uma consciência mais ou menos clara do sistema da sua língua. No entanto, para a aquisição de uma L2 o processo é inverso, parte-se do sistema para chegar ao discurso.

2.5. Representações da aprendizagem de uma LE

As representações a que nos referimos são as representações emotivas, ou seja, a relação subjectiva que o indivíduo tem com a língua, pois considerarmos determinante o papel da motivação intrínseca do aprendente para a aprendizagem de uma LE.

Bialystok refere que: *“The language-specific aspects of representatiom undoubtedly enclude constraints that make language acquisition possible, but the general cognitive involvement is essential for the development of languages as an instrument of socialization and thought.”* (Bialystok: 2001, 120)

Quanto maior afinidade tiver o indivíduo com as línguas – maternas e estrangeiras - maior a sua aptidão para desenvolver competências plurilingues.

2.5.1. Aprendizagem/aquisição de uma LE

Ao iniciarmos esta temática destacamos Ellis (1985) que distingue três características no processo de aprendizagem de uma LE. Há uma sequência na aquisição duma LE, uma ordem pela qual a LE é adquirida, que pode mudar na sequência do processo de aquisição e no grau de competência atingido como aprendente duma LE.

Já Cummins atesta que existe uma relação directa entre o grau de competência na LM e numa LE, ou seja, a última depende do grau de desenvolvimento da primeira. Na aprendizagem de línguas estrangeiras a LM é importante, pois é a língua que o aprendente melhor domina e aquela com a qual mais se identifica.

Para Bialystok (1994), a aquisição de uma L2 depende de dois componentes cognitivos processuais: a análise e o controlo.

O primeiro tem a ver com as representações mentais a três níveis: conceptuais, formais e simbólicas, que servem de mediador da aprendizagem de uma língua e estão ligadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno. O processo de controlo está ligado com a dicotomia fluência/automatismo, que se traduz em tempo real, na meditação selectiva por parte do aprendente sobre a sua desempenho. É um processo autorregulador, permitindo uma maior consciencialização e o conhecimento é o resultado da interacção entre análise e controlo.

Podemos afirmar que a LM, que adquirimos de uma forma natural, é a língua com a qual nos identificamos. Então, “(...) *a mother tongue would be the language one knows best. Given the fact that competence in more than one language is rarely equally distributed across all domains of life, many bilinguals might know one language better because they have been schooled in it, yet feel a stronger affective attachment to another language which was learned and used in the home. Thus, the language an individual identifies with is often referred to as the mother tongue*”. (Romaine, 1989: 22)

Referenciando um contexto bi- e plurilingue de ensino, não é de negligenciar a importância da aprendizagem de umas línguas estrangeiras sobre outras, pois cremos que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE depende tanto o grau de conhecimento do funcionamento de uma LM, como também de outras LEs.

Na análise do processo de ensino aprendizagem das línguas estrangeiras Bialystok apresenta-nos uma proposta, decorrente de teorias ligadas ao processamento de informação, que pretende ilustrar fenómenos particulares em relação a aspectos cognitivos da aquisição de uma L2. O conceito pode ser identificado como a proposta de um quadro de referência cognitiva, que domina todo o seu trabalho: o “cognitive framework”.

A autora define “cognitive framework” como sendo um conjunto mínimo de operações cognitivas e explica de uma forma generalista o processo de aquisição em questão e o desenvolvimento construtivista das representações mentais do indivíduo aprendente.

Neste sentido, ela isola dois componentes cognitivos processuais: o processo de análise e o processo de controlo. Os dois processos são transversais a qualquer tipo de processo de aprendizagem e são reguladores.

Estes componentes cognitivos formam “cognitive framework”, que são responsáveis pela estruturação e pelo acesso às representações mentais,

evoluindo ambos com maturidade e experiência, levando assim consequentemente a uma maior competência cognitiva.

A autora aclara que o funcionamento do seu “cognitive framework” assenta em cinco questões importantes aquando da aquisição de uma L2: (1) as semelhanças do processo de aprendizagem de uma L1 e L2; (2) o ponto de partida da aquisição de uma L2; (3) a consciência linguística (4) variabilidade linguística; (5) o ensino de uma língua.

Quanto à primeira questão a autora aconselha para uma maior semelhança entre ambos os processos de aquisição da língua, tendo como única diferença o estágio de processos de desenvolvimento fisiológico e/ou cognitivo no momento da aquisição da língua.

Relativamente ao ponto de partida de aquisição de uma L2, pondera que o nível do componente de análise do conhecimento das representações linguísticas foram produzidas e codificadas, e que no nível do controlo as diferenças estruturais encontradas entre L1 e L2 requerem processamentos de conhecimentos diferenciados.

No terceiro conceito, a consciência linguística, a autora confronta-a como o resultado da interacção entre os processos reguladores de análise e de controlo. A consciência é definida pelo próprio processo de consciencialização.

Em relação à variabilidade da competência linguística depende do contexto temporal e situacional do aprendente. Ainda segundo a autora há distinção entre variabilidade sincrónica – a variabilidade do uso da língua durante o período de aprendizagem – e variabilidade diacrónica – a variabilidade da performance do aprendente ao longo do tempo.

Finalmente, a autora referencia que o ensino é apenas um dos factores que influenciam a interacção entre ambos os componentes cognitivos processuais, pelo que a competência linguística pode ser optimizada quando a instrução é adequada. Distingue a responsabilização por parte do aluno em seleccionar de

forma consciente os meios para alcançar um determinado tipo de competência linguística, pois não existe uma fórmula correcta.

Devemos, então ter espírito crítico de leitor e o à vontade para aprofundar os conhecimentos acerca do funcionamento do nosso cérebro, ou seja, o cognitivismo e a interacção desta unidade reguladora mínima, não negligenciando outros campos de investigação, como o da sociologia, da análise do discurso e outros, tão necessários para complementar a explicação deste complexo processo de aquisição de uma LE.

2.6. Alternância de Códigos

No indivíduo podemos observar graus variáveis de competência que se pode desenvolver consoante as situações e as suas experiências; no caso de um bilingue, existe, entre as suas duas línguas, uma relação de coordenação ou uma relação de composição. São, então, duas estratégias de comportamento, e não duas formas exclusivas entre os indivíduos bilingues.

A utilização alternada de duas línguas pode acontecer de uma frase para a outra frase ou, numa mesma frase e daí pode resultar a alternância de códigos ou a presença de interferências.

A alternância de códigos organiza um processo consciente, em que as palavras ou grupos de palavras justapostos obedecem uns às regras de uma língua e os outros às de uma língua diferente, o que pode fazer sentido para cada um dos utilizadores habituados a comunicar por códigos alternados. Estes utilizadores distinguem os dois códigos, quer eles sejam ou não conscientes, no momento em que os aplicam, em simultâneo, no meio de um discurso, de uma frase ou palavra:

«(...) l'alternance des langues constitue, dans une vision monolingue du langage, l'indice d'un défaut de maîtrise d'une norme : celle de la langue cible et/ou de la langue source. Or dès que son répertoire linguistique est constitué de

plusieurs codes, le locuteur a la possibilité de recourir à ces différentes langues.» (Py et al. 1997 :12).

Estas alternâncias de código podem ser observadas quando há uma lacuna lexical num dos códigos, tanto pelo destinatário como pelo receptor, no caso de ambos serem sujeitos bilingues, como apontam Py et al. (1997).

Deste modo, a interferência é um cruzamento involuntário entre as duas línguas, normalmente, há frequentes confusões, reais ou potenciais, entre duas línguas em questão. Estas confusões resultam do esforço feito pelo sujeito que visa conciliar as estruturas fonéticas, gramaticais e semânticas de uma L2 com as da LM, observando-se uma aquisição incompleta da L2 que acaba por ser tratada segundo as regras da língua dominante.

“Na criança de um casal linguisticamente misto, no início de uma aprendizagem bilingue, isto é, entre os dois e os três anos, verifica-se sobretudo, uma mistura de línguas, mais do que uma alternância. Mas à medida que cresce, a mistura dá progressivamente lugar à alternância.” (Hagège, 1996: 220).

Nem sempre existe uma equivalência na aprendizagem simultânea de duas línguas. A alternância de código surge a variadíssimos níveis: sintático, fonético, semântico, etc. A sua definição está intimamente ligada à definição de bilinguismo, mostrando-se bastante complexa. Tal como se pode observar em Poplack: *“Code-switching, (...) is actually a suggestive indicator of degree of bilingual competence.”* (Poplack: 2000, 256).

No caso deste estudo, verifica-se alternância de códigos. Por um lado, esta semelhança pode ser um elemento facilitador, pois há correspondência na outra língua; por outro, é um elemento dificultador, pois por vezes os alunos pensam que determinado vocábulo existe na outra língua, levando-os ao erro.

De seguida faremos um curto levantamento das noções básicas do conceito de alternância de código e do seu papel nas aulas de língua estrangeira.

2.6.1. Definição do conceito de alternância de códigos

A alternância de código é a utilização de marcas transcódicas é um conjunto de fenómenos que denunciam o contacto entre as línguas a vários níveis. Este revezamento de códigos é a mudança de língua, por vezes deliberada e consciente, sobretudo em contexto de ensino formal de uma L2 e pode ser visto como indicador duma estratégia para compensar lacunas lexicais.

Pode ser utilizada de forma consciente ou não. Sobre este assunto Lüdi refere que: *“Il ne suffit pas de savoir que les apprenants peuvent code-switcher. Encore faut-il connaître les conditions qui doivent être remplies pour que nous puissions identifier un énoncé de leur part comme code-switch.”* (Lüdi, 1991 : 52).

Por outras palavras, num texto de ensino bilingue, em que os aprendentes já têm alguma competência linguística em ambas as línguas, a alternância de códigos poderá surgir sob formas diferentes como por exemplo o participant-related code-switch.

A alternância de código pode ocorrer em três situações, tal como definiu Muysken (1991), atendendo à frase como unidade sintagmática:

“(a) Switching is possible when there is no government relation holding between a matrix govern rand the switched element; (b) Switching is possible under equivalence;(c) Switching is possible when the switched element is shielded off by functional element from the matrix language”. (1991: 260)

Atentando à relação entre a alternância de código e a aprendizagem duma LE, sobretudo em contextos bilingues, Clyne lista as dificuldades em demarcar na análise os traços que podem ou não ser encarados como alternância de código aquando do levantamento bibliográfico. Refere que: *“some of the difficulties in the discussion on code-switching constraints are due to the unclear division between code-switching and borrowing/ interference/ transference in the literature under consideration. Another problem is the use of the term ‘ungramatical’ for nothing more than a tendency.”* (2000: 279)

Sob a perspectiva psicolinguística, esta marca transcódica revela o grau de competência e de performance do aprendente. Em 1988 Grosjean propõe um modelo psicolinguístico para bilingues de modo a haver um reconhecimento das palavras, denominado BIMOLA – *Bilingual Model of Lexical Access*.

Neste modelo, por um lado os falantes bilingues são possuidores de dois sistemas linguísticos interligados, embora distintos, a todos os níveis. Por outro lado, considera que se num contexto monolingue apenas uma das línguas está fortemente activada, na L2 será o contrário. Já num contexto bilingue a L1 e a L2 encontram-se quase igualmente activadas.

Existem três patamares pelos quais o processo de descodificação atravessa: a forma, o fonema e a palavra. Destacamos que a nível dos últimos dois patamares, o falante bilingue processa a informação separadamente. É aqui que a alternância de código pode surgir, pois depende da transparência do significado das palavras a descodificar em ambas as línguas.

No discurso de um bilingue há palavras de línguas diferentes que podem surgir encadeadas no discurso, numa frase; podem ainda notar-se traços fonéticos, sintácticos e/ ou semânticos de uma L1 no uso da L2 no decorrer de uma conversa. A alternância de códigos é prática comum entre falantes bilingues e ocorre de variadíssimas formas.

2.6.2. Papel da alternância de códigos nas aulas de LE

No processo de desenvolvimento deste trabalho, nota-se que a alternância de códigos está estreitamente ligada à consciência metalinguística.

Há autores que atribuem diferentes significados a esta designação. Para Appel & Muysken “(...) *the metalinguistic function: by using language the speaker’s attitude towards an awareness of language and linguistic norms is made known*” (1987. 29, 30). Já segundo Alegre, a consciência linguística “*constitui um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e*

consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua, (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão.” (Alegre, 2000: 93)

De um modo geral vemos a competência metalinguística como a capacidade de pensar e de reflectir sobre a natureza e funções da língua, sendo o sujeito o principal autor dessa consciencialização.

A consciência metalinguística está directamente relacionada com as noções de intencionalidade, reflexão e explicitação. Ela será, deste modo, a capacidade de utilizar activamente a língua tanto no pensamento, como na fala, sendo o conhecimento gramatical apenas uma parte dessa mesma competência.

Há factores que podem influenciar esta competência tais como o nível etário, a criatividade, a inteligência, a competência linguística primária e o grau de instrução formal do falante que têm que ser tomados em conta.

Nesta perspectiva, Lüdi apela (1986: 18), à importância de se distinguir a aprendizagem em contexto formal, da aprendizagem em contexto natural. Pelo simples facto dos aprendentes estarem em contexto escolar entram em contacto com a metalinguagem e todo o seu percurso na aprendizagem de novas línguas se poderá modificar.

Na aula, a língua compreende também um discurso metalinguístico não especializado, que permite ao aprendente dar a oportunidade de fazer rectificações, alterar as suas escolhas ou repetir.

Conforme as tarefas que são propostas aos alunos em sala de aula, estes têm maior ou menor noção da utilização da metalinguagem. Então, em actividades como exercícios de compreensão oral ou escrita de um texto, os alunos apercebem-se que estão a efectuar um trabalho sobre a língua. Porém, em actividades de simulação de discurso, essa consciência metalinguística não é tão forte, apesar de ainda existir.

O aluno na aprendizagem de uma língua deve atingir uma competência comunicativa que pode ser dividida em quatro etapas: a) competência gramatical

entendida como o domínio do código linguístico; b) competência sociolinguística; c) competência discursiva; e d) competência estratégica.

2.7. Síntese

O Homem tem uma capacidade intrínseca para adquirir a linguagem. Aquando da aquisição da língua materna, a criança consegue generalizar sem que as regras gramaticais lhes sejam ensinadas. Contudo, após alguns estádios do desenvolvimento a criança constrói um complexo sistema gramatical.

Na aprendizagem de uma L2 o processo não se desenrola da mesma forma. O aluno de uma L2 principia a nova língua como sistema para desenvolver o seu discurso.

As causas inatas de quem aprende uma LM estão intimamente ligadas com identidade, cultura e mentalidade. Porém, numa L2 inúmeras motivações e inibições levam a que a aprendizagem dessa língua seja um obstáculo, conduzindo a diversos níveis de bilinguismo.

É difícil delimitar o campo da LM, da L2 e da LE, uma vez que se intersectam em alguns aspectos. Inclusive, para o falante de várias línguas é complicado definir qual é a sua LM, tanto a nível afectivo, como a nível cronológico.

Actualmente, esta situação é visível nas nossas escolas. Tivemos a oportunidade de observar esta realidade, enquanto leccionámos no 2º ciclo, as disciplinas de Português / Inglês. O mesmo se confirma neste estudo, pois parte da população refere não ter uma língua predominante.

Resumindo, consideramos que, antes de se definir as línguas que o aluno fala (LM, L2 ou LE), o essencial é que se saibam utilizar técnicas diferenciadas, de modo a que se entendam as implicações de se ser bilingue.

2.8. Método de Aquisição Verbal

Para Jean Perrot (1953), *a linguagem é uma instituição social. Uma língua, sistema de signos arbitrários, subsiste através do uso e do consentimento geral da colectividade; como instituição social que é, sofre uma evolução condicionada pela do grupo que a fala.*

No ensino/aprendizagem de uma língua devem-se ter em atenção as várias formas de discursos: a palavra do professor, a linguagem dos manuais e os discursos escritos. Sendo objectivos dessas aulas: compreender, falar, ler, escrever.

Contudo, não basta dominar estas macrocapacidades. Na aquisição de uma língua é fundamental saber reproduzir frases que se adaptem aos diferentes contextos vivenciados pelo aprendente.

Tout apprentissage suppose une restructuration de l'univers mental de l'apprenant. En langue, il s'agit de la remise en question de ses habitudes auditives, articulatoires, morpho-syntaxiques et culturelles. Si la langue vivante étrangère présente, à terme, un enrichissement de l'individu, ce n'est pas sans une modification de la plupart des activités de langage cognitives et psychomotrices, d'une certaine façon d'être et de communiquer socialement. Cette restructuration presque totale de la réalité, et de soi-même, cette acceptation de la destruction partielle de la vision du monde transmise par la langue maternelle ne peuvent aller sans une puissante motivation pour l'apprentissage des langues en général et pour telle langue en particulier. (Dalgalian, 1981).

Para Miranda (1996), a maturidade cognitiva e o saber linguístico têm uma conexão forte com o sucesso da aprendizagem de uma língua: *quanto mais jovem for o indivíduo quando começa a aprender a língua segunda, maior será a probabilidade de atingir uma competência em LS que estará muito próxima da dos falantes nativos dessa língua.*

Nesta linha de pensamento destacamos Slama-Cazacu (1979:86) que afirma que *o processo evolui exactamente como o da aquisição da língua materna pela criança, porque encontramos, igualmente, os três aspectos mencionados acima: a presença de um código de base anterior – a língua materna – as particularidades de uma idade mais avançada e a possibilidade da metalinguagem.*

No âmbito da didáctica das línguas, há já algumas décadas que se tem evidenciado um interesse no campo das línguas estrangeiras, levando ao aparecimento de novas propostas metodológicas, baseadas em várias teorias de aprendizagem (Behaviorismo, Cognitivismo, Sociocognitivismo, Análise Contrastiva...), de forma a satisfazer o processo ensino/aprendizagem.

2.8.1. – A Análise Contrastiva

A Análise contrastiva é uma forma de comparar línguas com vista a determinar os potenciais erros: o que é necessário e o que é dispensável saber na aprendizagem de uma segunda língua.

Esta análise foi a primeira contribuição de linguistas na área da didáctica de LS, da qual se destaca Fries por ter sido o pioneiro desta corrente, *The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.* (Fries, 1945:9)

Tal como Lado descreve, há uma necessidade das comparações fonológica, morfológica, sintáctica e também do sistema cultural das duas línguas com o objectivo de descobrir as suas semelhanças e as suas diferenças. Um outro objectivo é o de prever dificuldades surgidas no ensino/aprendizagem de uma língua segunda, facilitando a aprendizagem do aluno.

Since even languages as closely related as German and English differ significantly in the form, meaning, and distribution of their grammatical structures,

and since the learner tends to transfer the habits of his native language structure to the foreign language, we have here the major source of difficulty or ease in learning the structure of a foreign language. Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed. (Lado, 1957:59).

Esta teoria baseia-se nas teorias behavioristas da aprendizagem. Segundo estes, os erros representam a interferência dos hábitos da língua materna, de maneira que toda a aprendizagem provém da transferência de estruturas da LM. Essa transferência é positiva quando os sistemas linguísticos são semelhantes, enquanto que as diferenças podem provocar interferências.

Para Weinreich, as diferenças entre dois sistemas provocam um aumento progressivo de número de casos de interferência. (1953: 1) Ainda na opinião de Buteau, as estruturas mais difíceis são as formas novas e ausentes, porém as estruturas equivalentes não são necessariamente as mais fáceis de serem adquiridas. (1970: 138)

A transmissão de uma língua para a outra, não é apenas o saber linguístico, é sobretudo a experiência linguística e cognitiva interiorizada pelo aprendente.

As limitações causadas pela análise contrastiva são testemunhadas por Besse (1984), quando afirma que os erros previstos por esta análise não se produzem, ou só em certos estádios de aprendizagem, de forma aleatória conforme os indivíduos, as circunstâncias, os métodos ou os exercícios; já que os erros muitas vezes atribuídos à interferência estão presentes tanto em locutores nativos como em registos diferentes da língua.

Na sequência deste pensamento, Slama-Cazacu (1979:134) admitiu que a análise contrastiva era deficiente para os propósitos educativos, pois antevê apenas erros resultantes da interferência; embora acentue que não podemos

considerar a hipótese de análise contrastiva falsa mas apenas como unilateral. Ela negligencia outras variantes possíveis e, sobretudo, na forma tradicional, falta-lhe uma metodologia adequada, precisa e consequente.

2.8.2. - A Análise do Erro

Foi a partir de 1960 que a análise do erro assumiu importância no seio da didáctica das línguas.

Primeiramente foi vista como um suplemento da análise contrastiva. Os primeiros analistas basearam-se num registo de erros: fonéticos, lexicais e morfossintácticos, classificando-os perante tipologias diversas: erro relativo/absoluto; erro por adição/supressão/substituição; e erro na categoria gramatical. Apoiaram-se em estudos estatísticos para terem a noção das frequências desses erros, levando-os a reflectir sobre a aplicação de novos métodos.

A análise do erro consegue prever erros dos alunos da Língua Segunda ou Língua Estrangeira, a partir das diferenças estruturais entre a L2 e a Língua Materna; a análise contrastiva, valoriza a hipótese da semelhança entre os processos de aquisição da LM e LS.

Bilingual comparison is based on the theory that it is the differences between the mother tongue and the second language which the learner has to learn. Contrastive studies are undertaken in order to discover and describe the differences. Error analysis confirms or disproves the predictions of the theory lying behind bilingual comparison. (Pit Corder, 1981:35)

Ainda para o mesmo autor, os erros são manifestações do sistema linguístico utilizado pelo aluno num dado momento da aprendizagem, pois: indicam ao professor onde o aluno chegou e o que lhe resta aprender; mostram ao investigador como se aprende a língua e que processos são utilizados; e indicam ao aluno que o erro é um procedimento utilizado para aprender.

Segundo Nickel (1970), há duas formas de encarar o erro: *The first being the negative way, that students are lazy and unmotivated. A more modern belief would consider errors as a part of the circular progression in the learning process... through this circular corrective function of error we can explain the relatively rapid progress in the learning of a Target Language.*

Selinker (1992:119) considera os erros importantes por vários motivos: *errors are necessary “in-between stations”, important for self-evaluation and, perhaps, therapy.*

Enquanto os alunos desenvolvem a gramática da nova língua, há a probabilidade de ocorrerem erros com vista a apurar as diferentes hipóteses da construção dessa mesma língua.

Podemos concluir que a análise contrastiva e a análise do erro se completam, porque para além de descreverem os erros, fazem a sua análise indicando os erros da interferência.

2.8.3. Interlíngua

Selinker foi o impulsionador do termo técnico Interlíngua (IL), o qual tem um papel primordial nas teorias cognitivas de aquisição das línguas, reportando-se à língua não nativa como uma competência transitória.

“The version of the variety of the target language which is part of the implicit linguistic knowledge or competence of the second-language learner. (...) Is not a kind of language somewhere between the first and the second language with structural features from both, but rather an intermediate system characterized by features resulting from language-learning strategies.” (1972: ?)

É, ainda, vista como resultado de várias estratégias de aquisição através das quais os aprendentes da LS passam até alcançarem uma competência comunicativa que os iguale com o falante nativo da língua alvo.

No ponto de vista de McLaughlin, a “Interlíngua refere-se a uma gramática interna que é um simples sistema constituído por regras que se desenrolam mediante estratégias cognitivas, como por exemplo a transferência, a simplificação e a correcta compreensão da língua alvo...” (McLaughlin, 1987: 62).

Citamos, também, a definição de IL dada por Stroud, que são “estruturas que são produzidas e que ainda não são idênticas às da língua alvo tal como é falada pelos nativos (...) são por natureza , instáveis e transitórias, variantes e flutuantes do ponto de vista linguístico.” (Stroud, 1997:14)

Num estudo realizado por Baralo (1999), este autor refere que há duas situações importantes a assinalar num contexto de aquisição de L2 e LE: é um sistema estruturado adquirido pelo aprendente de LE, num estado específico de desenvolvimento e acaba por ser um conjunto de sistemas interligados que formam estratégias interlinguísticas.

A Interlíngua tem como objectivo indicar o sistema linguístico usado ao expressar-se na língua que está a ser aprendida. Caracteriza-se com a aproximação à língua alvo, ultrapassando várias etapas até conseguir a competência pretendida.

2.8.4. Tipologia de erros

Quanto à tipologia de erros, Stroud (1997:13-17) refere uma distinção básica de erros de produção e erros de compreensão.

Nos erros de produção, a literatura prevê tipologias baseadas em diferentes dimensões:

→ tipologia baseada na forma linguística (os erros são categorizados dependendo da sua ocorrência ou não, em categorias lexicais, características morfológicas ou unidades fonológicas;

→ tipologia baseada em causas hipotéticas [os erros surgem como consequência de transferência/interferência (erros que resultam do uso de traços da língua materna do aprendente na língua alvo); de desenvolvimento (erros que resultam da experimentação de diferentes hipóteses sobre a forma como a língua alvo é constituída: erros de sobregeneralização e erros de simplificação); erros induzidos pelo ensino.];

→ em relação ao modelo de processamento psicolinguístico (os erros são produto de falhas no uso da língua e envolvem o aspecto de falsos arranques, mudança de ideias ou lapsos);

→ dentro de um modelo de competência linguística (este tipo de erros resultam da violação de um conjunto de regras por parte do aprendente de LS);

2.8.5. - Importância do erro no aluno

Na perspectiva de Gallisson & Coste (1983:248) os erros dos aprendentes são importantes na medida em que:

→ para o professor porque procura eliminá-los completamente por uma gradação e uma programação exactas quanto possível;

→ para o investigador porque se resigna a eles como a algo de inevitável e de parasita que vem perturbar a aprendizagem ;

→ para o aluno porque pode fazer deles uma das componentes necessárias do processo de aquisição, concebido como uma série de tentativas e de erros, de aproximações sucessivas, implicando até a instituição de gramáticas transitórias que constituiriam outros patamares na aprendizagem.

Segundo Corder (1981:54), este assunto é visto sob várias perspectivas:

→ Remedial teaching is adjudged necessary when we discover a mismatch between a learner's (or group of learners') "knowledge of the language" and the linguistic demands of some situation in which he finds himself;

→ The degree of mismatch determines whether and how much remedial teaching is necessary and is normally measured by language tests;

→ The nature of this mismatch determines the nature of the remedial treatment.

Para o professor, o erro desempenha então o papel de revelador dos pontos fracos e também de sintoma de que a aprendizagem se está a fazer.

Concluindo, Fosnot (1999:52) menciona que *o desequilíbrio facilita a aprendizagem. Os erros precisam de ser entendidos como resultado das concepções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados.*

2.9. Síntese

Na aquisição de uma língua os erros são frequentes. Podem, ainda, mostrar-nos os processos que envolvem a aprendizagem de uma língua. Deste modo, eles podem ser tidos em conta para a avaliação das competências individuais dos alunos.

Relativamente à LM e à L2, existe uma variedade de palavras, cujas semelhanças as unem, embora existam outros factores que as distanciam. O erro pode também estar relacionado com factores psicolinguísticos, pedagógicos e extralinguísticos. Mas existem outras causas que não as referenciadas, tais como: lapso, ignorância das regras de funcionamento. É então fundamental que o professor identifique o erro e o explique ao aluno.

Face a este problema surgiram várias teorias que tentavam explicar o erro. Na Análise Contrastiva, os erros eram causados pelas diferenças de estruturas entre a LM e a L2. Na Análise do Erro, os desvios eram provocados pelo desvio à norma, sendo considerados diferentes tipos de erros.

Os erros assumem bastante importância, na medida em que podem favorecer a aprendizagem do aluno sob a perspectiva dos vários intervenientes: do professor, uma vez que mostram a fase em que o aluno se situa; do aluno, por lhe permitir verificar as hipóteses de funcionamento da língua; do investigador, por apontarem a forma com se adquire uma língua.

2.10. Competências Metalinguística e Plurilingue

Para Byram, consciência linguística é o *“explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language used”* (2000: 330). A consciência linguística é referida pelo movimento da *‘language awareness’*, que segundo Arndt *et al* *“is that the learning about language and about how language work is useful, productive and interesting activity: increasing one’s awareness – being more alive to language – can bring considerable benefit, both personal and professional”* (2000: 11). Já para Hawkins, citado por Arndt *et al*, a consciência linguística *“provides more room for discussion of the phenomenon of language itself: its rule-governed behaviour, its variety and at the same time its universals, its acquisition, and its place in society”* (2000: 11).

A aquisição desta consciência permite-nos primeiramente um melhor conhecimento dos sistemas que todas as línguas possuem; Simultaneamente, contribui para que a língua seja vista como uma parte fundamental e integral da cultura humana e da sociedade, e não só algo que pode ser separado do seu contexto. A consciência linguística defronta-nos com o poder e o dinamismo da língua (cf. Arndt *et al*, 2000: 12).

Esta consciencialização equivale a um conhecimento implícito, que o falante tem das regras da língua e que lhe permite actuar linguisticamente. Permite, ainda, que compreendamos a complexidade da comunicação e o valor da linguagem.

Segundo James & Garrett, há cinco dimensões que passam pela consciência linguística, nomeadamente a dimensão afectiva, social, de poder, cognitiva e de desempenho (cf. Byram 2000: 331).

A dimensão afectiva diz respeito às atitudes e motivações, uma vez que a consciência linguística poderá desenvolver a curiosidade acerca da língua, *“increasing receptivity to new linguistic experience”* (cf. Byram, 2000: 331).

A dimensão social constrói uma melhor relação entre todas as etnias quando se apela às origens e características da sua própria língua e também ao seu lugar no mapa das línguas do mundo.

A dimensão do poder é quando a língua é usada para manipulação e opressão (cf. Byram, 2000: 331). Desta forma, a educação deve assegurar o desenvolvimento da sensibilidade dos cidadãos para evitar que a língua seja utilizada para este fim.

A dimensão cognitiva tem em consideração as funções, os estereótipos sociais e os vários processos de aprendizagem e o uso da língua.

A dimensão do desempenho investiga se o conhecimento que decorre da consciência linguística leva a uma aprendizagem do conhecimento real, explícito do uso da língua.

Titone distingue consciência linguística e competência metalinguística. A primeira é um conhecimento implícito sobre a linguagem e as suas funções e inclui os seguintes aspectos: é como um conhecimento implícito das operações linguísticas; é uma forma de controlo espontâneo dessas mesmas operações, em contextos actuais; implica um reconhecimento intuitivo das formas e padrões; trabalha a partir da percepção imediata e holística da estrutura da língua; implica uma realização não reflectida das funções da língua (cf. Barbeiro, 1994: 40).

A segunda é definida como “a formal, abstract, explicit knowledge of language features functions of language as a sign system. (...)”, abrangendo os seguintes itens: é o conhecimento explícito das características formais das

operações linguísticas; envolve uma escolha dos actos linguísticos; revela um conhecimento racional das funções da língua (cf. Barbeiro, 1994: 40).

Tunmer & Herriman, evidenciam também, na definição de competência metalinguística, a oposição conceptual entre a língua tomada como objecto de reflexão e como instrumento de comunicação: *“as a first approximation, metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences”* (cf. Barbeiro, 1994: 36). Já Pratt & Grieve, referem que competência metalinguística é a capacidade para reflectir acerca da natureza e funções da linguagem: *“metalinguistic awareness may be defined at the general level as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language”* (cf. Barbeiro, 1994: 33).

Para estes autores, a competência metalinguística está ligada a mecanismos de produção e compreensão verbais, podendo ser considerada como o conhecimento explícito que um indivíduo tem de uma língua.

A competência metalinguística desenvolvida na língua materna pode ser utilizada na aprendizagem das línguas estrangeiras. Crê-se que *“l’éveil aux langues induise chez l’élève des effets favorables dans deux dimensions:*

→ *Le développement de représentations et attitudes positives: 1) d’ouverture à la diversité linguistique et culturelle; 2) de motivation pour l’apprentissage des langues (développement des attitudes);*

→ *Le développement d’aptitudes d’ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d’observation et de raisonnement et cognitif facilitant l’accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l’école, maternelle ou non.”* (Candelier, 2000:110)

Deste modo, «la comparaison entre les langues produit des effets de contraste qui permettent de développer les capacités des discriminations d’observation et d’analyse des phénomènes linguistiques, oraux ou écrits. Ces capacités sont

susceptibles de renforcer la maîtrise de la langue maternelle et la compétence à apprendre d'autres langues» (cf. Candelier, 2003).

A competência metalinguística é uma atitude reflexiva sobre os objectos da linguagem e a sua manipulação. É a capacidade que o indivíduo tem para pensar criticamente, reflectir sobre o sistema da língua, no que concerne a elementos fonéticos, lexicais e sintácticos.

Reconhece-se que um bom nível de competência na língua materna, no domínio de conceitos gramaticais básicos e no treino da reflexão sobre a língua materna, beneficiam a aprendizagem das línguas estrangeiras (cf. Sim-Sim *et all*, 1997: 40).

Desta forma, a escola deve promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possa mobilizá-la com objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais, modificando-a em competência metalinguística. Quando a criança chega à escola, possui já um sistema linguístico que é o da comunidade a que pertence. Conduzi-la a pensar sobre a língua, permitindo-lhe aperceber-se de que existem diferentes maneiras de dizer o mesmo, pode ser um contributo para que ela adquira os padrões da língua que a escola e a sociedade lhe exigem, conservando ao mesmo tempo as normas de comunicação que lhe permitam sentir-se bem quando fala com os outros.

Resumindo, entendemos por consciência linguística o conhecimento implícito que possuímos acerca da língua, sem lhe atribuirmos um acto reflexivo.

Para além da competência acima descrita existe a competência plurilingue que é definida segundo Coste, Moore e Zarate por «*compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et, a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures*».

Segundo Beacco *et all* citado por Mendes, a competência plurilingue (2003) “*does not mean mastering a large number of languages to a high level, but*

acquiring the ability to use more than one linguistic variety mastered to differing degrees for different purposes (conversation, reading or writing, etc). The degree of mastery is not necessarily the same for all the varieties used and will also be different according to communication situations."

Para Andrade & Araújo e Sá a competência plurilingue "trata-se de um processo de mobilização e gestão das vontades e motivações, de repertórios linguístico-comunicativos, de repertórios de aprendizagem e de processos discursivos, isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção interactiva com o Outro" (2001).

Convém mencionar que a aquisição desta competência não tem como objectivo tornar os falantes políglotas, mas tentar sensibilizar e motivar para lidar com as diferentes línguas e culturas, em processos de relação, comparação e interacção com o Outro, tornando-o um locutor plurilingue que dispõe de uma série de dispositivos que lhe possibilitam efectivar a comunicação em vários códigos linguísticos, aceitando as diferenças que o separam do Outro. Esta competência pode surgir de diversas motivações.

Há quatro dimensões que constituem a competência plurilingue: "a dimensão sócio-afectiva, a dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, a dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem e a dimensão da gestão da interacção" (Andrade e Araújo e Sá; 2003).

A dimensão sócio-afectiva está intimamente ligada com as motivações e qualidades que o sujeito cria em interacção, assim como com as atitudes face às línguas, povos, culturas e ao próprio acto de comunicação; a dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos tem a ver com a maior ou menor capacidade que o sujeito apresenta de lidar com a sua história linguística e comunicativa, onde diferentes línguas e culturas ganham funções distintas, estatutos e papéis; a dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem está relacionada com a capacidade que o sujeito tem de recorrer a diferentes estratégias de aprendizagem numa linguagem verbal; a última dimensão, a dimensão da gestão da interacção, confronta os processos como a interpretação,

a tradução ou a alternância códica, próprios de situações de contacto de línguas (cf. Andrade e Araújo e Sá, 2003).

A competência plurilingue está relacionada com a competência intercultural, uma vez que o contacto linguístico está sempre ligado a um contacto cultural. Para Mendes “esta consciência plurilingue envolve, também, e como condição de criação de uma verdadeira compreensão mútua e da co-construção de sentidos, uma competência intercultural, estabelecendo o processo de negociação dos actos comunicativos que me aproximam do Outro” (2003).

A preocupação com o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural insere-se, assim, na convicção de que “dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit” (cf. Mendes, 2003).

Concluindo, é da responsabilidade do professor transmitir o gosto pela aprendizagem de línguas, proporcionar a tomada de consciência de que tal capacidade será de extrema utilidade para o desenvolvimento individual e para as relações interpessoais. Contudo, este poderá encontrar grandes obstáculos à concretização deste objectivo, que são os programas escolares, uma vez que não proporcionam um grande leque de opções de línguas estrangeiras, nem têm em conta experiências ou conhecimentos linguísticos pré-adquiridos pelos alunos.

2.10.1. Consciência Metalinguística e a aprendizagem de línguas.

Na aprendizagem de uma L2, a CM estimula a consciencialização do conhecimento intuitivo que ele tem da LM e também o seu conhecimento explícito acerca da L2. Para o efeito, poder-se-á utilizar a AE, de modo a que os alunos possam reparar nas diferenças e semelhanças entre as duas estruturas, LM e L2.

A definição CM refere-se aos atributos metacognitivos de falantes capacitados, pois ampliam capacidades e cognições que eram realizadas de forma inconsciente. É tornar a CM num conhecimento explícito.

Depois de terem desenvolvido a CM, os alunos poderão aperfeiçoar e alargar as suas capacidades de utilização da língua. Os alunos devem estar abertos para novas aprendizagens, devendo, desta forma, aceitar as chamadas de atenção do professor como determinantes para a sua progressão.

Neste sentido, James e Garrett (1991) descreve Consciousness-Raising como um indicador que permite ao aluno tomar consciência daquilo que sabe ou ainda desconhece.

A importância que a CM assume um papel comparativo entre a LM e a L2, permitindo desenvolver diferentes perspectivas das estruturas de conhecimento da língua.

Na aprendizagem de uma L2, o aluno sujeita-se metacognitivamente a uma combinação de CM da LM e de uma CM da L2. Deve partir do que é comum entre duas línguas para que se possa concentrar nos contrastes e no facto da língua em estudo possuir particularidades diferentes da sua LM. A partir daqui, é necessário criar uma distanciação da LM.

Um sujeito bilingue alterna constantemente a LM e a L2, e reciprocamente, estando os dois sistemas linguísticos em co-actividade mental, porém há interações complexas que devem ser orientadas.

Esta situação é confirmada por Gombert (1996) : “le controle provoqué par l’apprentissage de la manipulation écrite en L1 se traduit par une organisation linguistique en mémoire à long terme et une accessibilité des connaissances métalinguistiques dont il est douteux qu’elle puisse être réprimée lorsque la situation, par exemple une confrontation avec L2, invite à un effort de réflexion linguistique. » (1996 : 53)

O aluno deve tomar consciência dos objectivos, conteúdos e processos de aprendizagem de modo a que desenvolva e fomente a sua própria autonomia.

2.10.2. Consciência Metalinguística e Processo de Escrita

A escrita é um processo complexo que se integra na exigência de consciência metalinguística (CL).

As crianças começam a adquirir competências linguísticas num contexto familiar e social, mais tarde quando vão para a escola é que se apercebem dos aspectos formais.

É na aprendizagem da escrita que a exigência CM é necessária, pois a escrita baseia-se na representação da relação com a linguagem oral.

Para Vygotsky (1991), quando a criança aprende a escrever, precisa de compreender as relações entre as palavras para formar a frase, “Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes.” (pág. 85)

É nesta perspectiva que Barbeiro afirma que se deve fazer uso de todas as capacidades metalinguísticas, “Os desafios colocados pelo domínio da linguagem escrita, não se limitam a mobilizar a consciência metalinguística, mas exercem igualmente a sua acção sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística. As duas vertentes, que colocam o sujeito perante as tarefas de leitor ou de escritor, encontram-se relacionadas, as aquisições efectuadas numa das vertentes influenciam as aquisições no âmbito da outra”. (pág. 89)

Verifica-se que, no meio escolar, a expressão escrita relaciona-se com um dos conteúdos da disciplina de Português, estando presente em registos que são realizados diariamente e na avaliação.

Esta macrocompetência nem sempre é bem sucedida, pois apresenta um grande insucesso escolar, “Muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objectivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar.” (Barbeiro, 1999: 11)

Conhecer o processo de escrita implica adaptar a expressão escrita aos requisitos determinados pela situação de comunicação e aos objectivos que se pretende alcançar.

Tem-se vindo a verificar que a aprendizagem escrita de textos não contempla a aprendizagem da gramática. Deste modo, a produção textual não é afectada pelo estudo da gramática efectuado pelo aluno, já que o aluno não assimila os conhecimentos metalinguísticos conseguidos pelos estudos gramaticais.

Neste sentido, as conquistas cognitivas e o conhecimento dos problemas por que o aluno passa na aprendizagem da escrita, representam novos desafios de aprendizagem, tal como refere Vygotsky: “O que a criança é capaz de fazer em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.” (1991: p.89)

Desta forma, o professor tem um papel fundamental, pois deve fomentar a reflexão sobre a linguagem e a consciência metalinguística do aluno.

2.11. Síntese

A linguagem é utilizada como instrumento de comunicação, levando o sujeito a exprimir-se e a interagir socialmente. Encarar a língua como objecto de conhecimento permite ao aluno criar maior ou menor grau de habilidades metalinguísticas.

Numa prática pedagógica adequada deve ter-se presente que existem diferentes graus de CM e compreender o desenvolvimento metalinguístico do aluno. Existem várias tarefas que podem ajudar o aprendente a formar a CM, tais como: a correcção, a repetição, a produção, a analogia e a replicação.

Existem vários domínios importantes na aprendizagem da CM. No domínio afectivo relaciona o aprendente à língua e à cultura novas; no domínio social, a CM afirma o indivíduo numa sociedade multicultural.

No ensino de uma L2 há a aprendizagem de um novo sistema linguístico e de escrita, prevê a aquisição de um novo código de representação. Porém, quando o aluno não domina essa língua a leitura e a escrita representam dificuldades. Ou seja, o aluno vai errar e o professor deverá aproveitar para fazer a interpretação do erro e desenvolver tarefas metalinguísticas. Por um lado, permite ao professor conhecer a situação linguística dos alunos e por outro, possibilita ao aluno poder reflectir sobre a sua própria situação linguística em ambas as línguas.

Capítulo 3 – COMPARAÇÃO DE DOIS SISTEMAS LINGUÍSTICOS

CAPÍTULO 3 – COMPARAÇÃO DE DOIS SISTEMAS LINGUÍSTICOS

Extenuante...

Daqui, daqui não ser.

Não viandante.

Jorge de Amorim, 2004:22

Neste trabalho estudámos duas línguas muito próximas, o português e o espanhol. São línguas da mesma família, a família românica, e do mesmo ramo ibérico. Porém, para além de semelhanças existem também grandes pontos de diferenciação entre estas duas línguas.

Ao longo de várias décadas, o português europeu (PE) e o português do Brasil (PB) trilharam percursos que actualmente os distanciam ainda mais que no caso do espanhol de Espanha e do espanhol da América Latina.

Contudo, este afastamento conduziu a uma aproximação do português do Brasil e do espanhol Americano. (Teyssier, 1997:83) Isto deve-se, sobretudo, à conservação das vogais pré-tónicas no português do Brasil e à sua diminuição no português europeu. Um outro aspecto a considerar são os pronomes átonos e à sua colocação na frase. Existem ainda outros aspectos que unem estes países: proximidade geográfica (tanto na Europa como na América), interesse económico-sociais...

Passamos, então a enumerar as semelhanças e as diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola.

3.1. Semelhanças

A relação de parentesco entre o português e o espanhol leva, relativamente ao léxico, a que ambas as línguas tenham um grande número de palavras com uma origem comum, o Latim. Desta forma, realizaremos as comparações partindo sempre desta mesma língua.

Têm também em comum o empréstimo ao latim clássico, a influência árabe e os empréstimos a outras línguas como o provençal, o francês...

Pelo transmissão desses elementos, realizada há várias gerações, modificaram-se com o tempo e o espaço físico, e, nalguns vocábulos, houve um afastamento da palavra primitiva, levando a alterações metaplásticas, tais como:

- Adições de fonemas à palavra;
- Substituição de um fonema por outro;
- Transposição de fonemas;
- Subtração de fonemas à palavra;

Possuem os mesmos processos de formação vocabular (afixos, prefixos e sufixos). Têm uma ortografia semelhante.

3.2. Diferenças

3.2.1. Ditongos e hiatos

Os motivos dos ditongos em português foram o resultado de alguns processos, tais como: a vocalização da primeira consoante de um grupo de consoantes (conceptu: conceito / concepto), queda de fonema medial (malu: mau / malu), transposição de fonemas (primariu: primeiro / primero). Em espanhol não houve ditongação.

O ditongo latino - au - transformou-se em - ou - oi - e - o - em português.

As vogais latinas e e o, breves, abertas, deram lugar em espanhol, aos ditongos - ie - e - ue - (pede: pé / pie)

O ditongo - ão - , característico da língua portuguesa, é uma consequência de alterações realizadas nas formas latinas - anu- , - ane - , - one - , - ine - , - unt - , - on - , - aunt -, enquanto que o espanhol se manteve fiel às formas primitivas, pois não existe o ditongo -ão-.

Ao longo dos tempos o hiato desapareceu através de vários processos: pela crase de vogais iguais (leer: ler / leer), pela absorção de uma vogal por uma consoante da mesma natureza (angelu: anjo / ángel), pela ditongação (foedu: feio / feo), pelo desenvolvimento do som palatal - nh - (mea: minha / mia).

Há ainda ditongos que sofrem alterações em algumas palavras. Os mesmos mantêm-se tanto em português como em espanhol, mas com distinções (adeus / adiós). Noutros vocábulos, existe alternância entre ditongos e vogais (beijo / beso e mel / miel).

3.2.2. Consoantes

Houve ainda alterações nas consoantes que passaremos a descrever.

b / v

O português alterna em muitas palavras o uso destas consoantes, ao contrário do espanhol que se mantém fiel à sua origem (caballu: cavalo / caballo).

c / q

Na escrita o processo em português desenrolou-se da seguinte forma: a articulação gutural seguida de *e* ou *i*, de *a* e de *o* ou *u* transformou-se em *c* e *q*. Com a evolução o *c* passou a representar o som gutural e o *q* passou a ligar-se com a combinação *qu* (quadratu: quadrado / cuadrado).

s

O *s* não sofreu alteração enquanto inicial de palavra. Em posição intervocálica, o *s* do latim passa, em português, de surdo /s/ a sonoro /z/, ao contrário do espanhol, que manteve o som original (rosa: rosa [z] / rosa [s]). Provavelmente, foi a partir daí que surgiu a modificação fonética do dígrafo *ss*, pois havia a necessidade de distinguir de maneira diferente, na escrita, a sibilante surda, /s/, da sonora, /z/ (passu: passo / paso)

Relativamente ao sistema consonantal, podem verificar-se processos tais como: substituição de uma consoante por outra, deslocamento da mesma consoante, acréscimo ou eliminação de consoantes, em palavras semelhantes em português e em espanhol. Observemos os exemplos:

B – rebentar / reventar ; C – conflito / conflicto; D – bigode / bigote; F – falcão / halcón; G – agora / ahora; H – oco / hueco; J – cereja / cereza; L – amêndoa / Almendra; M – aluno / alumno; N – comover / con mover; P – descrição / descripción; Q – arquipélago / archipiélago; R – canastra / canasta; S – decifrar / descifrar; T – imaturo / inmaduro; V – alvoroço / alboroto; X – compaixão / compasión; Z – amizade / amistad.

Dígrafos

CH – achar / hallar; LH – aconselhar / aconsejar; NH – caminho / camino; SS – classe / clase

3.2.3. Discrepâncias

No léxico do português e do espanhol há imensos vocábulos, cuja correspondência não é equivalente no número de sílabas (discrepâncias heterossilábicas), na localização da sílaba tónica (discrepâncias heteroprosódicas), no género (discrepâncias heterogénicas) e no valor semântico (discrepâncias heterosemânticas).

3.2.3.1. Discrepâncias heterossilábicas

Nas duas línguas há vocábulos que apresentam número de sílabas diferentes, resultado de transformações ocorridas no português tais como:

- adição de fonema no final do vocábulo (paragoge) [parede / pared];
- Queda de fonema no início da palavra (aférese) [bispo / obispo];
- Supressão de fonema no meio da palavra (síncope) [geral / general]

3.2.3.2. Discrepâncias Heteroprosódicas

O acento tónico é utilizado nos vocábulos conforme a posição que obteve na língua de origem. Houve também deslocação do acento tónico e palavras portuguesas, e essa modificação causa aspectos distintos com palavras análogas do espanhol (*microfone* / *micrófono*).

3.2.3.3. Discrepâncias Heterogénicas

Do latim, o português e o espanhol conservaram o género feminino e o masculino. Grande parte das palavras portuguesas mantiveram o mesmo género do latim. Porém há palavras que não têm o mesmo género em português e em espanhol (o cárcere / la cárcel; o leite/ la leche).

3.2.3.4. Discrepâncias heterossemânticas

A maior parte dos que trabalham com LE já se depararam com os “falsos amigos”, palavras que têm uma grafia idêntica e são foneticamente semelhantes, induzindo o aluno quase sempre em erro, pois têm significados completamente diferentes nas duas línguas.

Quando se trata de duas línguas próximas, quer histórica quer geograficamente, o problema agrava-se. Lourdes Carita (1998: 31/40) observou esta dificuldade. Realizou um estudo, onde analisou os diferentes tipos de palavras que cobrem os mais frequentes tipos de discrepâncias heterossemânticas, atendendo às respectivas ortografias e à riqueza semântica de um determinado vocábulo em cada uma das línguas, tendo obtido quatro conjuntos principais, as quais passamos a citar:

O primeiro conjunto é organizado por palavras que, tendo grafia idêntica, apresentam em cada uma das línguas, sentidos completamente diferentes. Temos como exemplo a palavra:

“RATO”	
Português	Espanhol
(s.m.) Nome vulgar dos mamíferos roedores do género mus e géneros próximos...	(s.m.) Espacio de tiempo y especialmente quando es breve.

O segundo conjunto é constituído por palavras que, tendo a mesma grafia, se aproximam em determinadas acepções e se afastam noutras.

Observemos a seguinte palavra:

APENAS

Português	Espanhol
(adv.) Dificilmente, penosamente. / Escassamente; somente (conj.) Logo que, mal.	(adv. m.) Penosamente. Casi no/. (adv. t.) Luego que, al punto que; inmediatamente después.

Ao terceiro conjunto pertencem as palavras que coincidem tanto em português como em espanhol, em determinados sentidos, não coincidindo noutras, por ser mais amplo o campo semântico do português.

Vejamos:

ACORDAR

Português	Espanhol
(v.) Despertar. / Lembrar. / Conciliar. / Resolver, concordar	(v.) decidir de común acuerdo. / Determinar. / Resolver. / Conciliar. / Traer a la memoria.

Ao último conjunto pertencem as palavras cujo sentido do português existe em espanhol, mas o contrário não se verifica.

Estes “falsos amigos” conduzem a uma maior dificuldade no processo ensino/aprendizagem quando as línguas são muito próximas.

3.2.4. Conjugações verbais

Do Latim permaneceram no português e no espanhol três conjugações verbais. Porém, há muitos verbos do português que apresentam discordâncias na vogal temática do infinitivo contrastando com os seus correspondentes em espanhol.

Vejamos alguns exemplos: amaldiçoar / maldecir; descrever / describir; progredir / progresar.

Como podemos observar, o português e o espanhol conservam muitos traços comuns, quanto ao léxico, à morfologia e à sintaxe. Contudo, há palavras que não são idênticas. “As causas das divergências encontradas não podem ser delineadas com rigor; entre povos que possuem atualmente uma cultura básica mais ou menos comum, as discrepâncias surgem em virtude de uma remodelação e inovação do léxico que se fizeram, e que são feitas ainda, com forma e velocidade variáveis de língua para língua.” (Marrone, 1990:7)

CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Marli de André, 2000: 41

A língua tem uma dupla função: é instrumento de comunicação entre indivíduos de uma mesma comunidade linguística e é também uma representação cultural.

O aspecto prático e material da cultura, fruto do pragmatismo e da inteligência de um povo, é o aspecto natural que observamos no desenvolvimento sócio-cultural das comunidades. O papel da língua estrangeira é muito importante para o domínio das artes, valores espirituais, religiosos e metafísicos da linguagem. As artes plásticas, a dança, a música constituem em bastantes países um fundo cultural extremamente rico. Estes meios de expressão plástica são também meios de comunicação.

Este aspecto foi corroborado pelos alunos aquando da análise dos questionários acerca dos contributos pessoais na aquisição da LP (ver gráfico 17).

Para Paraquett (1998:118), a cultura “é o conjunto de tradições, de estilos de vida, de formas de pensar, sentir e actuar de um povo”.

É vista, também, como uma produção inerente ao homem que varia em cada grupo social, o que lhe permite a sua identidade, diz Junger (1997:109). A sociedade tem os seus próprios hábitos e costumes, “podemos identificar en ella la llamada cultura erudita – artes, literatura, música – la popular o folklórica, y también (¿ por qué no?) una base de cotidiana, que nos muestra la idiosincrasia de un pueblo (o porción de él), sus costumbres más sencillas...”

Nesta linha de pensamento, Isabel Gargallo (1999: 35) afirma que

“La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido a través de procesos lingüísticos de socialización. La cultura, por tanto, supone un proceso de interacción de los seres humanos, de significados compartidos tendente a la configuración de sistemas simbólicos.

Antes de procedermos à análise, consideramos necessário esclarecer que o Instituto Cultural Camões que, no caso específico do nosso trabalho, apoia a Fundación Cultural Luso-Venezolana, na Venezuela, estima que o aluno se encontra numa fase de aprendizagem da Língua Portuguesa que se enquadrará num dos seguintes níveis: Elementar, Intermédio, Avançado.

Cada nível de ensino tem o seu objectivo específico que passaremos imediatamente a descrever.

No Nível Elementar o aluno aprende a comunicar em várias situações de trabalho, enquanto se vão alargando e consolidando as bases da gramática da Língua Portuguesa.

No Nível Intermédio o aluno enriquece o seu léxico e prossegue na aquisição das regras gramaticais. A partir deste nível inclusive as aulas de Língua

Portuguesa podem estar associadas a temas relacionados com a Cultura Portuguesa.

No Nível Avançado podem ser abordadas temáticas relacionadas com Cultura Portuguesa, Literatura Portuguesa e História de Portugal. Incide basicamente sobre um trabalho de aperfeiçoamento e consolidação dos conhecimentos adquiridos. Este nível visa essencialmente a aquisição de especificidades gramaticais da Língua Portuguesa.

Nesta linha de pensamento, Alvarez (1998) refere que “Ensinar uma língua estrangeira é mais que uma aprendizagem das estruturas gramaticais de um idioma: é transmitir uma cultura, a mentalidade de uma nação: o que é o que pensa, o que quer, como se comporta uma comunidade.” (1998:102)

A partir de 1995, os países que integram o Mercado Comum do Sul – Mercosul – vivem uma nova realidade. Antes deste advento não havia interesses que ligassem os países de expressão espanhola ao país de expressão portuguesa, mas a partir desta data passou a haver interesses económicos e linguísticos.

4.1. Tipologias de análise

Os dados acima referidos, conduzem-nos a um momento importante no contexto linguístico que passaremos a analisar.

A segunda questão investigativa aponta para os domínios em que se situam as dificuldades sentidas na escrita do Português nos LD, com o objectivo de analisar a que níveis linguísticos se verificam esses desvios da norma, observando se os alunos têm CM, através das respostas que deram no questionário.

Numa primeira etapa, efectuámos uma leitura diagonal, a fim de despistarmos a ilegibilidade de alguma caligrafia.

A seguir, para a classificação das rupturas, optámos por usar um processo de classificação e explicação dos erros usado em Fernández (1997), adoptando as entradas à nossa realidade. O nosso corpus está dividido em quatro fases:

1ª- Identificação do erro

2ª- Avaliação e descrição do erro (nível linguístico em que se enquadra)

3ª- Explicação do erro

4ª- Procedimento pedagógico

Na análise considerámos como desvios todas as produções escritas diferentes do Português padrão, PP. Os desvios verificados foram assinalados a negrito.

A categorização e a subcategorização dos desvios do corpus foram apoiados nas seguintes áreas linguísticas:

1- Lexical: desvios que afectam unidades lexicais simples;

2- Léxico-sintaxe: desvios que dão origem a estruturas sintácticas “desviantes” relativamente à norma europeia.

3- Sintaxe: desvios que resultam da aplicação de regras sintácticas distintas da norma europeia.

4- Morfo-sintaxe: desvios relacionados com o uso da morfologia flexional abrangem todas as categorias gramaticais.

Analisámos grande parte dos desvios dos diferentes níveis de aprendizagem. Verificámos que alguns alunos não utilizam pontuação e não fazem distinção entre letras maiúsculas e minúsculas; porém, não foi nosso intuito avaliar a coerência textual, mas sim ver onde incidem as maiores dificuldades, de modo a procurarmos estratégias de ensino-aprendizagem que vão de encontro às necessidades dos alunos.

4.1.1. Tipologia de erros

Aquando da utilização da tipologia de erros deve ter-se em conta os objectivos e os pressupostos teóricos. Esta selecção deve apoiar-se em três factores: os dados que se pretende analisar; a abordagem que se pretende fazer; o público que utilizará essa tipologia.

O Projecto de investigação “Contributos para uma Tipologia de erros”, de Cardoso, et al. (2002) é uma referência para o nosso estudo, pois reconhece duas práticas face ao erro: a correcção ortográfica e os diferentes aspectos que tendem para a correcção das sequências escritas.

Analisámos os erros mais frequentes dos alunos que maioritariamente têm o português como L2. A população, tal como já foi referido no capítulo 1, tem uma situação linguística bem definida; têm o espanhol como língua materna e o português como L2, ainda que com diferentes níveis de bilinguismo.

Há vários estudos realizados em Portugal sobre a tipologia de erros, sobretudo estudos sobre falantes de origem africana, outros de origem francesa, alemães... Mas são poucos os estudos sobre o português e o espanhol. Existe uma obra “Para acabar de vez com Tordesilhas” (Paulo Feytor Pinto e Norimar Júdice: 1998) que se revelou importante para o nosso estudo por reunir alguns trabalhos de autores sobre esta temática

4.2. Análise das produções escritas

Nas 23 produções escritas, dos três níveis de ensino, encontramos um total de 134 erros, sendo 91 dos alunos do nível básico (14 alunos), 17 dos alunos do nível intermédio (4 alunos) e 26 dos alunos do nível avançado (5 alunos).

Os desvios analisados nos três níveis foram distribuídos de acordo com a sua frequência e pelas respectivas categorias, das quais surgiram os quadros que passamos a apresentar.

Quadro 16 – Tipologia de erros dos alunos de nível Básico

Competência linguística		Nº de ocorrência			
Área	Tipo de erro	Nº	Nº por área	%	% por área
1. Ortografia	1.1.Ortografia	36	36	100	42.86
2. Léxico- sintaxe	3.1. Pronome reflexo	1	1	100	1.2
3. Sintaxe	4.1.Pronomes	6	28	21.4	33,3
	4.2.Ordem das palavras	1		3,6	
	4.3.Empréstimo	15		53.6	
	4.4.Preposições	4		14.2	
	4.5. Concordância Sintáctica	2		7.14	
4.Morfo-sintaxe	5.1.Concordância verbal	7	19	36.8	22.62
	5.2Concordância nominal	5		26.3	
	5.3.Modo verbal	3		15.7	
	5.4.Tempo verbal	2		10.5	
	5.5.Adjectivo	1		5.2	
	5.6.Preposição	1		5.2	
Total		84		100	

Quadro 17 – Tipologia de erros dos alunos de nível Intermédio

Competência Linguística		Nº de ocorrência			
Área	Tipo de erro	Nº	Nº por área	%	% por área
1. Ortografia	1.1.Ortografia	8	8	100	53.3
2. Sintaxe	3.1.Pronomes	1	4	25	26.7
	3.2.Ordem das palavras	1		25	
	3.3.Empréstimo	2		50	
3. Morfo-sintaxe	4.1. Concordância nominal	1	3	33.3	20
	4.2.Forma verbal	1		33.3	
	4.3.Preposição	1		33.3	
Total		15		100	

Quadro 18 – Tipologia de erros dos alunos de nível Avançado

Competência Linguística		Nº de ocorrência			
Área	Tipo de erro	Nº	Nº por área	%	% por área
1. Ortografia	1.1.Ortografia	16	16	100	53.3
2. léxico-sintaxe	2.1.Selecção semântica	1	1	100	3.3
3. Sintaxe	3.1.Encaixe	1	6	16.7	20
	3.2.Ordem das palavras	1		16.7	

	3.3.Empréstimo	1		16.7	
	3.4. Concordância Sintática	2		33.3	
	3.5. Pronome	1		16.7	
4. Morfo-sintaxe	4.1. Tempo verbal	1	7	14.3	23.3
	4.2. Modo verbal	2		28.5	
	4.2.Forma verbal	2		28.5	
	4.3.Preposição	1		14.3	
	4.4. Adjectivo	1		14.3	
Total		30		100	

Podemos observar que o maior número de desvios é o que surge a nível da Ortografia em todos os níveis de aprendizagem (níveis: básico-42%, intermédio-53,3% e avançado-53,3%). Atendendo a que os alunos dos níveis intermédio e avançado têm mais tempo de aprendizagem, os desvios ortográficos deveriam ser menores, o que não se verifica comparativamente com os alunos do nível básico. Porém, nas outras áreas os erros tendem a diminuir.

Quanto à área morfo-sintáctica, os alunos revelam algumas dificuldades (níveis: básico-22.6%, intermédio-20% e avançado-23). Foi observado uma vez mais um maior número de desvios nos alunos do nível avançado. De seguida, na área da sintaxe há desvios em todos os níveis (níveis: básico-33.3%, intermédio-26.7% e avançado-23%). Depois, na área léxico-sintáctica registaram-se pequenos desvios nos alunos dos níveis básico (3.1%) e avançado (3.3%).

Resumindo, a partir dos resultados dos três níveis podemos concluir que é no primeiro nível que os desvios mais se acentuam, embora haja áreas cujos desvios são comuns a todos eles.

Esta disparidade entre o nível básico e os restantes níveis deve-se ao facto de os primeiros ainda estarem no início do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da LP. Todavia, todas as produções foram gramaticalmente interpretáveis.

4.2.1. A natureza dos desvios

4.2.1.1. Desvios ortográficos

a) troca entre os grafemas:

s e z

→ “(**Brazil**, portugal, Venezuela)... e que sejam **a travez** das embaixadas” (B2)

(PP= (**Brasil**, Portugal, Venezuela)... e que sejam [organizadas] **através** das embaixadas)

j e g / c e z

→ “tem uma boa **menssajem mais as veces e** muito **depressa**.” (Z2)

(PP= tem uma boa **mensagem, mas às vezes [cantam]** muito **depressa**.)

m e n

→ “Eles **transmiten** o sentido da vida” (V2)

(PP= Eles transmitem o sentido da vida)

b e v

→ “Gosto de **probar**...” (M2)

(PP= Gosto de **provar**...)

c e s

→ “**No** incina...” (L2)

(PP= **Nos** ensina...)

b) falta de distinção entre o grafema **s** e a forma dupla **ss**:

→ “Porque muitas **persoas nu** mundo...” (J2)

(PP= Porque muitas **peessoas no** mundo...)

c) falta de distinção entre os grafemas que representam algumas vogais:

e e i

→ “É muito **dificel**...” (D3)

(PP= É muito **difícil**...)

o e u

→ “...para **puder** ir ao restaurante bom...” (S2)

(PP= ...para **poder** ir a um bom restaurante...)

d) paragoge de uma vogal a seguir a uma consoante:

→ “... mais **facile**...” (B2)

(PP= mais **fácil**...)

e) epêntese de uma consoante:

→ “ sim é importante porque à muitas **perssoas...**” (F2)

(PP= sim é importante porque há muitas **peessoas...**)

f) síncope de um grafema:

→ “Puderam ser grupos **tradicoñais...**” (N2)

(PP= Podem ser grupos **tradicionais...**)

g) falta de acento gráfico:

→ “ Porquê é bom aprender **linguas...**” (M2)

(PP= Porque é bom aprender **línguas...**)

h) adição de acento gráfico:

→ “**Porquê** me gostaria de seguir a cultura de meus pais” (C2)

(PP= **Porque** gostaria de seguir a cultura dos meus pais.)

i) nasalização:

→ “... quero que continue a **tradição.**” (A2)

(PP= ... quero que continue a **tradição**)

j) dissociação de uma palavra única:

→ “...falam muito **de pressa.**” (X2)

(PP= falam muito **depressa.**)

4.2.1.2. Desvios léxico-sintáticos

a) violação das propriedades de selecção semântica:

→ “...a demais de isso sempre **contendo** com Deus...” (V2)

(PP= Além disso sempre **acreditando** em Deus.)

b) violação das propriedades de selecção categorial:

- falta de separação do **se** impessoal:

→ “Sim, para **relacionarse...**” (G2)

(PP= Sim, para **relacionar-se**)

→ “... e muito fácil da apreender.” (G2)

(PP= ...e é muito fácil de aprender.)

4.2.1.3. Desvios sintáticos

a) da falta de distinção entre o advérbio de quantidade **mais** e a conjunção adversativa **mas**:

→ “...mais falam muito de pressa.” (X2)

(PP= ...,mas falam muito depressa.)

b) Omissão do pronome relativo:

→ "A muita gente gosta do Rock..." (B2)

(PP= Há muita gente **[que]** gosta de Rock...)

c) Omissão de preposições:

→ "na ilha de Madeira, sua mãe, o seu amore e uma terra de vinhos..." (B2)

(PP= na ilha da Madeira, **na** sua mãe, **no** seu amor e **numa** terra de vinhos...)

d) Encaixe do pronome pessoal:

→ "porquê **me** gostaria seguir a cultura dos meus pais." (C2)

(PP= porque gostaria de seguir a cultura dos meus pais.)

→ "porquê **meu** gosta la língua portuguesa..." (M2)

(PP= porque gosto da língua portuguesa...)

e) Falta de contracção da preposição:

→ "Sim, **por os** meus avós que moram lá..." (E2)

(PP= Sim, **pelos** meus avós que moram lá...)

f) Colocação errada do advérbio pelo adjectivo:

→ "O ritmo é muito **bem**..." (E2)

(PP= O ritmo é muito **bom**...)

g) encaixe: sobreposição de dois verbos:

→ “...e **fazem foca** do cuidado...” (V2)

(PP= ...e **focam** o cuidado...)

h) da falta de distinção entre a contracção da preposição **a** com o artigo definido **a** e a forma do presente do indicativo do verbo haver **há**:

→ “Sim gosto que viessem porquê **à** muitos portugueses na Venezuela...” (F2)

(PP=sim, gostaria que viessem porque **há** muitos portugueses na Venezuela...)

i) da falta de distinção entre a preposição **a** e a contracção da preposição **a** com o artigo definido **a** (**à**):

→ “... **as** vezes cantam muito depressa” (Z2)

(PP= **às** vezes cantam muito depressa)

j) alteração da ordem das palavras:

→ Porque através **de este** idioma se pode ter muito mais cultura e **sempre é sabido mais o menos o idioma por os meus pais. e assim. e para a comunicação mais grande...** (V2)

(PP= Porque através **deste** idioma se pode ter muito mais cultura. **Sempre soube, mais ou menos, o idioma pelos meus pais e assim houve uma comunicação maior...)**

→ “ e muito importante **é, dado que o mundo globalizado em que vivemos hoje em dia.**” (N2)

(PP= **é** muito importante, **dado que hoje em dia vivemos num mundo globalizado.**)

4.2.1.4. Desvios morfo-sintáticos

a) Falta de concordância entre o sujeito e o predicado:

→ “...e todos os **estilos tem** uma mensagem...” (B2)

(PP= ...e todos **os estilos têm** uma mensagem...)

→ “só **tem mantido** contacto com meu cunhada...” (J2)

(PP= só **tenho mantido** contacto com a minha cunhada...)

b) Falta de concordância entre o sujeito e o pronome pessoal:

→ “a travez da família de **minhos avós...**” (B2)

(PP= através da família dos **meus avós...**)

→ “...e lembraria **o seu** cultura...” (F2)

(PP= ...e lembraria **a sua** cultura...)

→ “Sim, com **meu** família através do Internet.” (G2)

(PP= Sim, com **a minha** família através da Internet.)

c) Falta de concordância entre o artigo definido e o nome:

→ “...e gostaria que viessem **os grupo** Santa Maria e os Anjos.” D2

(PP= ...e gostaria que viessem **os grupos** Santa Maria e os Anjos.)

d) uso incorrecto do modo verbal:

d1) uso do presente do indicativo em vez do condicional:

→ “Sim **gosto** que viessem...” (F2)

(PP= Sim **gostaria** que viessem...)

d2) uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do presente do conjuntivo:

→ “Sim que **vieram** a fazer congressos...” (L2)

(PP= Sim, que **venham** a fazer congressos...)

d3) uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do infinitivo:

→ “...para **facilitou-se** a comunicação” (M2)

(PP= ...para **se facilitar** a comunicação)

d4) uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do pretérito imperfeito do conjuntivo:

→ “Gostaria que **vieram** aqui...” (V2)

(PP= Gostaria que **viessem...**)

e) uso incorrecto do tempo verbal:

e1) uso do presente do conjuntivo em vez do pretérito imperfeito do conjuntivo:

→ “Gostaria que se **apresentem...**” (V2)

(PP= Gostaria que **fossem apresentados...**)

f) uso incorrecto do pretérito perfeito composto:

→ “Já que **á vindo** poços grupos mussicais...” (D2)

(PP= Já que **têm vindo** poucos grupos musicais.)

g) utilização incorrecta do verbo ser em vez do verbo ter:

→ “Sim **é tido** contacto com Portugal...” (V2)

(PP= Sim **tenho mantido** contacto com Portugal...)

4.3. As causas dos desvios

Para a explicação dos desvios deve-se ter em consideração tudo o que o aluno aprendeu sobre a língua a aprender e a sua própria língua, pois através deles podemos identificar e classificar os erros dados pelos alunos de uma L2, levando-os a ver a natureza desses desvios e contribuindo para uma terapêutica. Pit Corder (1981:10) afirma que este processo é importante na medida em que *“They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him...Second, they provide to the researcher evidence of how language is learnt*

or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly... they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn."

Os desvios observados no nosso corpus podem ter origem em três processos que os alunos usam na aprendizagem da LP:

- influência da língua materna;
- influência da língua oral na escrita;
- estratégias de comunicação na LP;

4.3.1. Influência da LM

O espanhol é o idioma oficial falado por 99% da população venezuelana. Enquanto analisávamos o nosso corpus, verificámos que a língua materna interfere no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Podemos confirmar estes desvios em todos os níveis de ensino, na área da sintaxe. Constatámos que nas preposições houve omissões e faltas de contracções, pois na língua espanhola não há contracção de preposições. Houve também encaixe de pronomes pessoais e empréstimos da LM.

a) Falta de contracção da preposição:

→ "Sim, **por os** meus avós ..." (E2)

(EP= Sim, **por los** mios avuelos...)

(PP= Sim, **pelos** meus avós ...)

b) Omissão de preposições:

→ “na ilha de Madeira, sua mãe, o seu amor e uma terra...” (B2)

(EP= en la isla de Madeira, en la su madre, en lo suio amor y en una tierra...)

(PP= na ilha da Madeira, **na** sua mãe, **no** seu amor e **numa** terra...)

c) Encaixe do pronome pessoal:

→ “porquê **me** gostaria seguir a cultura dos meus pais.” (C2)

(EP= porque me gustaria de seguir la cultura de los mios padres.”

(PP= porque gostaria de seguir a cultura dos meus pais.)

d) Omissão do pronome relativo:

→ “A muita gente gosta do Rock...” (B2)

(PP= Há muita gente **que** gosta de Rock...)

e) Empréstimo da LM e utilização de grafema espanhol ñ):

→ “No conheço nenhum grupo musical.” (G2)

(EP= No conosco ninguno grupo musical.)

(PP= Não conheço nenhum grupo musical.)

→ “é muito estraña.” (G2)

(EP= es muy estraña.)

(PP= é muito estranha.)

4.3.2. Influência da língua oral na escrita

Foi sobretudo no nível ortográfico que verificámos que há um maior número de desvios (nível básico: 45%, nível intermédio: 47% e nível avançado: 69.2%). Estes são causados pela influência da língua oral. Em causa está a má percepção fonológica e o desconhecimento das regras gramaticais. Por exemplo:

a) da falta de distinção entre consoantes:

s e z

→ “(**Brazil**, portugal, Venezuela)... e que sejam **a travez** das embaixadas” (B2)

(PP= (**Brasil**, Portugal, Venezuela)... e que sejam organizadas **através** das embaixadas)

j e g / c e z

→ “tem uma boa **menssajem mais as veces e** muito **depressa**.” (Z2)

(PP= tem uma boa **mensagem, mas às vezes cantam** muito **depressa**.)

m e n

→ “Eles **transmiten** o sentido da vida” (V2)

(PP= Eles transmitem o sentido da vida)

b e v

→ “Gosto de **probar**...” (M2)

(PP= Gosto de **provar**...)

c e s

→ “No incina...” (L2)

(PP= Nos ensina...)

b) da falta de distinção entre **s** e a forma dupla **ss**:

→ “Porque muitas **perssoas** nu mundo...” (J2)

(PP= Porque muitas **peessoas** no mundo...)

c) da falta de distinção entre algumas vogais:

e e i

→ “É muito **difícel**...” (D3)

(PP= É muito **difícil**...)

o e u

→ “...para **puder** ir ao restaurante bom...” (S2)

(PP= ...para **poder** ir a um bom restaurante...)

d) da falta de distinção entre o advérbio de quantidade **mais** e a conjunção adversativa **mas**:

→ “...**mais** falam muito de pressa.” (X2)

(PP= ...,**mas** falam muito depressa.)

e) da falta de distinção entre a contracção da preposição **a** com o artigo definido **a** e a forma do presente do indicativo do verbo haver **há**:

→ “Sim gosto que viessem porquê **à** muitos portugueses na Venezuela...” (F2)

(PP=sim, gostaria que viessem porque **há** muitos portugueses na Venezuela...)

f) da paragoge de uma vogal a seguir a uma consoante:

→ “... mais **facile**...” (B2)

(PP= mais **fácil**...)

g) da falta de distinção entre a preposição **a** e a contracção da preposição **a** com o artigo definido **a** (à):

→ “... **as** vezes cantam muito depressa” (Z2)

(PP= **às** vezes cantam muito depressa)

h) da falta de acento:

→ “ **Porquê** é bom aprender **linguas**...” (M2)

(PP= **Porque** é bom aprender línguas...)

i) da nasalização:

→ “... quero que continue a **tradição**...” (A2)

(PP= ... quero que continue a **tradição**)

O código oral e o código escrito não se confundem, porém há vários fonemas para o mesmo grafema e, várias letras para o mesmo fonema, levando a uma maior exigência de operações mentais.

4.3.3. Estratégias de comunicação na LP

As estratégias pedagógicas derivam das dificuldades de aprendizagem da LP nos vários níveis, tais como a léxico-sintaxe (níveis: básico-3.1%; avançado-3.8%), a sintaxe (níveis: básico-28.5%; intermédio-23.5%; e avançado-15.3%) e a morfo-sintaxe (níveis: básico-23%; intermédio-17.6%; e avançado-11.5%), tendo como exemplos:

Léxico-sintaxe

a) violação das propriedades de selecção semântica:

→ “...a demais de isso sempre **contendo** com Deus...” (V2)

(PP= Além disso sempre **acreditando** em Deus.)

b) violação das propriedades de selecção categorial:

- falta de separação do **se** impessoal:

→ “Sim, para **relacionarse...**” (G2)

(PP= Sim, para **relacionar-se**)

Sintaxe

a) Omissão do pronome relativo:

→ "A muita gente gosta do Rock..." (B2)

(PP= Há muita gente **que** gosta de Rock...)

b) Omissão de preposições:

→ "na ilha de Madeira, sua mãe, o seu amor e uma terra de vinhos..." (B2)

(PP= na ilha da Madeira, **na** sua mãe, **no** seu amor e **numa** terra de vinhos...)

c) Encaixe do pronome pessoal:

→ "porquê **me** gostaria seguir a cultura dos meus pais." (C2)

(PP= porque gostaria de seguir a cultura dos meus pais.)

→ "porquê **meu** gosta la língua portuguesa..." (M2)

(PP= porque gosto da língua portuguesa...)

d) Falta de contracção da preposição:

→ "Sim, **por os** meus avós que moram lá..." (E2)

(PP= Sim, **pelos** meus avós que moram lá...)

e) Colocação do advérbio pelo adjectivo:

→ "O ritmo é muito **bem...**" (E2)

(PP= O ritmo é muito **bom...**)

f) encaixe: sobreposição de dois verbos:

→ "...e **fazem foca** do cuidado..." (V2)

(PP= ...e **focam** o cuidado...)

Morfo-sintaxe

a) Falta de concordância entre o sujeito e o predicado:

→ "só **tem mantido** contacto com meu cunhada..." (J2)

(PP= só **tenho mantido** contacto com a minha cunhada...)

b) Falta de concordância entre o determinante pessoal e o nome:

→ "...e lembraria **o seu** cultura..." (F2)

(PP= ...e lembraria **a sua** cultura...)

→ "Sim, com **meu** família através do Internet." (G2)

(PP= Sim, com a **minha** família através da Internet.)

c) Falta de concordância entre o determinante artigo definido e o nome:

→ "...e gostaria que viessem **os grupo** Santa Maria e os Anjos." D2

(PP= ...e gostaria que viessem **os grupos** Santa Maria e os Anjos.)

d) uso incorrecto do modo verbal:

d1) uso do presente do indicativo em vez do condicional:

→ “Sim **gosto** que viessem...” (F2)

(PP= Sim **gostaria** que viessem...)

d2) uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do presente do conjuntivo:

→ “Sim que **vieram** a fazer congressos...” (L2)

(PP= Sim que **venham** a fazer congressos...)

d3) uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do infinitivo:

→ “...para **facilitou-se** a comunicação” (M2)

(PP= ...para **facilitar-se** a comunicação)

d4) uso do pretérito perfeito do indicativo em vez do pretérito imperfeito do conjuntivo:

→ “Gostaria que **vieram** aqui...” (V2)

(PP= Gostaria que **viessem**...)

e) uso incorrecto do tempo verbal:

e1) uso do presente do conjuntivo em vez do pretérito imperfeito do conjuntivo:

→ “Gostaria que se **apresentem...**” (V2)

(PP= Gostaria que **fossem apresentados...**)

4.4. Interpretação dos resultados da produção escrita

Depois desta abordagem às causas prováveis dos erros deste corpus verificámos que a maior parte dos alunos tem dificuldades nas diversas áreas linguísticas da língua portuguesa. Este dado veio validar as respostas dos alunos no inquérito, quando indagados acerca das dificuldades sentidas na aprendizagem do português.

Analizando os modelos de aprendizagem das línguas estrangeiras podemos caracterizá-los pelas relações que estabelecem entre a LM e a LE durante a aprendizagem da LM. Recordemos um dos estudos definidos por Slama-Cazacu (1978) em que enumera alguns dos princípios necessários à aprendizagem de uma LE:

a) Necessidade de ter em conta a existência de diversos registos, de modo a que o aluno forme o seu próprio sistema linguístico individual em LE.

b) Deve-se ter em conta os factores psicológicos do aluno e os factores linguísticos ligados aos dois sistemas (LM e LE), de acordo com o modelo psicolinguístico.

c) O processo de aprendizagem da língua estrangeira vai-se aprendendo gradualmente.

Teremos que dar uma dupla direcção na aprendizagem da LE, tendo em conta o carácter dinâmico e complexo da língua.

Constatámos que os métodos de selecção do sistema linguístico de cada aluno não são iguais, o que nos leva a reafirmar que o fenómeno de aquisição de uma língua é muito complexo, tal como se pode observar nos quadros 16,17 e 18.

Estes alunos utilizam estratégias universais nas suas aquisições, tendo a morfologia um papel fundamental na aprendizagem da língua (na formulação do plural dos substantivos, na conjugação verbal e na formação dos participípios). As suas alterações conduzem à dificuldade na apreensão da língua. O aluno deve estar constantemente a adquirir novos conhecimentos (relativamente a palavras, sintagmas ou estruturas gramaticais), de modo a que possam fazer correspondências com a LM.

Então, consideramos que o professor deve utilizar estratégias e preparar exercícios que sejam específicos à função comunicativa e integrados em momentos de interacção na sala de aula, levando-nos a reforçar a ideia de que é necessário um maior conhecimento da gramática, a fim de evitar os numerosos erros.

Observámos quais eram os seus principais motivos para a aprendizagem da LP, e, para além de já o terem justificado no preenchimento dos inquéritos, tornaram a corroborá-los. Gostaríamos de salientar:

- a afectividade que têm com a língua: “porque sou filha de portugueses e quero que continue a tradiçãon.” (A2); “porquê me gostaria de seguir a cultura de meus pais” (C2); “é a nossa cultura” (F2); “Sim porque é a língua dos nossos pais” (H2); “procurando conhecer a cultura de Minho pai” (P2); “sou luso-descendente e quero conservar a língua e os costumes da minha família.” (U2); “já que é o idioma dos meus pais, avós, tios...” (X2); “ para poder comunicarnos com a família...” (Z2);

- internacionalização da língua: “porquê é um idioma que se está internacionalizando” (E2);

- facilidade de comunicação: "...para facilitar-se a comunicação entre vários países..." (M2); comunicar com os amigos (S2); "oportunidade de fazer relações importantes para o trabalho amizade" (L2);

Os contactos que estes alunos têm com Portugal, manifestam-se de vários modos: pela família (B2, C2, D2, E2, F2, G2, J2, L2, R2, T2, U2, V2, X2 e Z2) pela Internet (G2, H2, P2, Z2) por telefone (H2, Z2), pela televisão (I2, P2, V2, X2, Z2), pelos amigos (N2, R2), pelo jornal (S2), pela música (X2), informação que coincide com os questionários.

Quando lhes perguntámos que grupos ou individualidades portuguesas gostariam de ver e ouvir, apercebemo-nos que este tipo de iniciativas é raro, pois os alunos enumeraram vários artistas que gostariam de conhecer: Santa Maria, Os Anjos, Jorge Ferreira, fadistas, bailinhos, Marco Paulo, Dziert, Amália, Mariza, Tony Carreira, Dino, Delfins, Da Weasel.

Mais uma vez houve cruzamento de dados entre as duas recolhas de informação. Salientamos que grande parte destes alunos escuta as músicas que os seus pais trouxeram de Portugal.

Para além da música, estes alunos gostariam que fossem apresentadas à comunidade iniciativas tais como: danças típicas (A2, H2, I2, J2, T2, V2), cinema (A2, G2, P2, V2, X2, Z2), documentários (A2, S2), gastronomia (H2, J2, M2, N2), desportistas (H2), congressos (L2), literatura (S2, Z2) e teatro (U2).

É de salientar que têm havido algumas iniciativas: musicais - danças folclóricas, fado e a vinda de alguns cantores; eventos sobre a emigração portuguesa na Venezuela, entre outros; só que por vários motivos (distância, trabalho, dinheiro) os alunos não têm oportunidade de os ver.

Do que pudemos observar, as iniciativas que têm decorrido no seio da comunidade portuguesa estão muito viradas para o passado, para as tradições [espectáculos de Ranchos Folclóricos; concertos de cantores: Celeste Moreira, Carlos Kanto (fadistas) e Jorge Ferreira], o que pode ser um dos factores desmotivantes para os jovens.

Consideramos que a apresentação deste grupo musical, desconhecido pela maioria, revelou uma atitude muito positiva por parte dos alunos, tal como observamos pelas suas respostas: “...Gostei...” (B2, H2, M2, P2, R2, U2); “é muito boa” (C2, T2, Z2); “...o ritmo é muito bom” (D2, E2, F2); é uma música “rock” nova generation” (J2); “ela tem um ritmo moderno...” (N2, X2);

Eram exactamente estes dois últimos motivos que os alunos referenciaram, que pretendíamos transmitir: um Portugal Moderno, um país com novos jovens talentosos, um país aberto às mudanças...

Comparando o resultado dos dois corpora, concluímos que os níveis de consciência metalinguística no processo de aprendizagem destes alunos são elevados, pois demonstraram reconhecer as suas principais dificuldades, coincidindo com o que foi analisado na produção escrita. Observando a aprendizagem podemos ir descobrindo modos para saber ensinar.

4.5. Propostas pedagógicas

Espera-se que os alunos atinjam os objectivos delineados para cada nível de ensino. Contudo, tem-se sempre em consideração a competência linguístico-comunicativa de cada um, de forma a facilitar a comunicação adequando o seu discurso a qualquer contexto de comunicação:

1- No Nível Elementar: comunicar em várias situações de trabalho, enquanto se vão alargando e consolidando as bases da gramática da Língua Portuguesa.

2- No Nível Intermédio: enriquecer o seu léxico e prosseguir na aquisição das regras gramaticais.

3- No Nível Avançado: abordar temáticas relacionadas com Cultura Portuguesa, Literatura Portuguesa e História de Portugal. Aperfeiçoar e consolidar os conhecimentos adquiridos.

Quando elaborámos as perguntas da produção escrita, fizemo-lo com o intuito de avaliar as regras de funcionamento da língua, salientando os seguintes aspectos:

- a) coerência da frase;
- b) relações de concordância entre classes de palavras;
- c) análise da frase;

Verificámos que as suas dificuldades incidiram:

- a) na ortografia
- b) Léxico
- c) Léxico- sintaxe;
- d) Sintaxe (Pronomes, Encaixe, Ordem das palavras, Empréstimo, Preposições);
- e) Morfo-sintaxe (Concordância verbal, Concordância nominal, Modo verbal, Tempo verbal

Através da análise das aprendizagens, desvendamos formas para se saber ensinar, pois *“Aprender e ensinar a ler e a escrever são fatos relevantes, funcionais e significativos quando aquilo que lemos e escrevemos tem uma finalidade, um sentido e responde às necessidades funcionais e aos interesses e às expectativas dos alunos, e quando sua conquista é resultado de uma atividade compartilhada e negociada entre o aluno e o professor em uma escola participativa, cooperativa, flexível, integradora e democrática, que possibilite o encontro e o contato cotidiano com diferentes textos e a interação com os colegas.”* (Carvajal & Ramos, 2001:24)

Existem vários meios que podem ser usados no ensino da língua portuguesa, embora passemos a descrever aqueles que nos parecem ser mais relevantes para ultrapassar as dificuldades dos alunos.

Relativamente à competência ortográfica, o professor deve realizar actividades que evidenciem a distinção entre a língua falada e a escrita, com actividades que envolvam:

- exercícios onde se tenha que colocar a grafia correcta;
- exercícios de escolha múltipla;
- exercícios de escolha de palavra adequada;
- exercícios para completar com a palavra adequada: há ou à;
- leitura de textos;
- utilização de dicionários;
- ditados;

Quanto ao léxico, o professor pode solicitar aos seus alunos que consultem:

- dicionários;
- gramáticas;
- vocabulário de certos grupos sociais e socioprofissionais que é fértil em neologismos semânticos.

Na categoria léxico-sintaxe, o professor deve propor aos alunos exercícios de:

- traduções;
- área vocabular;
- sinónimos e antónimos;
- leitura e interpretação de textos;

→ escolha múltipla.

No que diz respeito à sintaxe, há actividades que podem incluir:

→ escrever histórias em grupo;

→ ordenar parágrafos de modo a obter uma história coerente;

→ troca de ditados para posterior correcção de erros;

→ exercícios de escolha de pronomes;

→ completar os espaços em branco com as preposições adequadas;

→ consulta de gramática;

Por último, na categoria morfo-sintáctica, para colmatar dificuldades inerentes às concordâncias nominal e verbal, sugerimos alguns exercícios que podem ser realizados com proveito:

→ exercícios de concordâncias nominal e verbal;

→ completar frases com espaços em branco, fazendo a concordância entre o sujeito e o verbo;

→ produzir textos guiados (por ex.: o quê; para quem?; porquê? como?)

→ criar oficinas onde os alunos possam contar experiências;

Ainda nesta categoria, verificámos que os alunos não sabem distinguir tempo e modo verbais. É importante que o professor explique as diferenças e depois lhes faça compreender o valor de cada tempo verbal. De seguida, os alunos poderão realizar as seguintes actividades:

→ contar acções passadas, presentes e/ou futuras;

→ completar espaços em branco com verbos indicando o tempo e modo verbais pretendidos;

Tendo apontado alguns exercícios, parece-nos de todo conveniente que o professor encontre actividades que venham ao encontro da realidade de cada aluno e também outras formas de dinamizar as suas aulas de forma a que os seus alunos superem as dificuldades da língua. Por exemplo: análise de letras de música, de notícias de jornais, de contos...

Capítulo 5 – Conclusão

Capítulo 5 – Conclusão

Compreensão, leitura do que não está escrito, construção de sentidos são habilidades que envolvem questões como a da implicitude (...); dos tipos de implícito e das formas de sua recuperação, nessa eterna “caça ao sentido” (...); dos tipos de inferências necessárias para fazê-lo e de como se processam estrategicamente; de outras estratégias, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual; da necessidade de mobilização de conhecimentos que constituem a memória enciclopédica e dos diversos tipos de conhecimento a serem mobilizados em função da situação (...); da intertextualidade, condição mesma de existência dos textos; da necessidade de se admitir uma multiplicidade de leituras (...)

Koch, 2003

5.1. Análise global dos dados recolhidos

Os alunos manifestaram atitudes positivas em relação à aprendizagem da LP, assim como à actividade por nós exposta. Relativamente às atitudes e comportamentos dos aprendentes relativamente à LP verificamos que estes reconhecem a mais valia da língua, tendo a maioria indicado que a aprendizagem da LP é indispensável para um futuro profissional e para a mobilidade mundial. Outros indicaram também o plano afectivo da língua (a língua da família)

A heterogeneidade social, económica, cultural e linguística, visível nas comunidades escolares, deve ser gerida de forma a permitir que a igualdade de oportunidades de acesso se transforme em igualdade de oportunidades de sucesso.

Deste modo, a diversidade cultural torna-se numa das principais características da escola dos nossos dias, devendo respeitar as diferentes culturas existentes, tirando o melhor partido daquilo que elas nos podem oferecer, enriquecendo-nos, cultural e pessoalmente, numa interacção constante de troca de experiências e partilha de saberes.

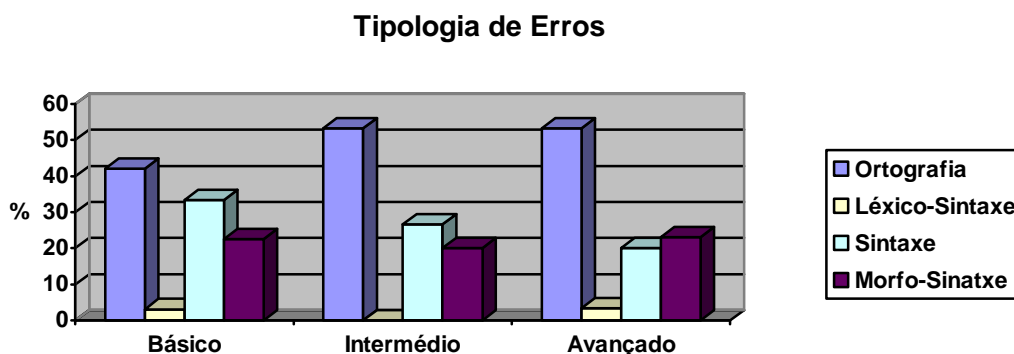
Dos dados recolhidos pelos corpora, podemos afirmar que mais importante do que prever as dificuldades que os alunos tenham, importa conhecer quais são na realidade as dificuldades que os alunos encontram.

Determinar os erros e hierarquizá-los é fundamental para o ensino. Estudando os mecanismos explicativos dos erros conseguiremos precisar o valor correcto de cada erro e estabelecer uma hierarquia, mostrando os pontos “fracos” na aprendizagem de uma língua.

Especificando, no nosso caso concreto, apesar do reduzido número da amostra, esta investigação revelou-se importante, na medida em que permitiu observar as representações que os LD têm da LP e identificar os erros nas respectivas áreas linguísticas no processo ensino-aprendizagem da LP em LD na Venezuela.

Constatámos que a maior parte dos alunos possui competência linguístico-comunicativa pretendida para cada nível de ensino.

Gráfico 19



Os resultados já foram analisados anteriormente, mas importa referir que no geral as dificuldades se acentuam principalmente ao nível da ortografia nos três níveis de aprendizagem, embora os valores obtidos no nível avançado sejam os mais elevados. Depois, o maior número de desvios linguísticos foram observados nas áreas da sintaxe, seguindo-se a morfo-sintaxe. De um modo geral, o nível básico revelou maiores dificuldades.

Este estudo demonstrou que a IE e CM estiveram presentes e que são importantes na medida em que:

- é pela IE que o professor percepciona as dificuldades e as competências já desenvolvidas a nível da escrita e tem acesso ao tipo de conhecimento que os alunos adquiriram.

- é nos momentos de introspecção sobre os erros e suas correcções, CM, que os alunos activarão os meios precisos à aprendizagem com êxito.

Estamos cientes que em contexto de sala de aula é difícil fazer uma IE completa. Mas sempre que o professor tenha oportunidade deve fazê-lo, pois, “a análise de erros, aponta igualmente para um conhecimento mais completo sobre o funcionamento da língua.” (Fernández, 1997: 11)

Para colmatar estas dificuldades, cada aluno deveria ter uma gramática; *Esta gramática de apoio, pedagógica, tem como finalidade a elaboração de uma metalinguagem destinada ao ensino e à aprendizagem de conceitos, noções, adaptados ao público, após diagnóstico das necessidades. Pretende que o aluno tome consciência do funcionamento da língua e ultrapasse dificuldades, incompreensões e desvios (...) que o podem ajudar a adquirir conhecimentos sobre a língua e um certo domínio da sua utilização.* (Ançã, 1999:35)

Estando as escolas munidas de material didático, os professores poderão ajudar com segurança os seus alunos, fomentando-lhes a formação de uma consciência metalinguística explícita, pela sistematização das regras do funcionamento da língua; e ainda, na aprendizagem da LE uma pedagogia apoiada na troca de experiências dos próprios alunos, em que eles se sintam o centro da aprendizagem, poderá trazer vantagens.

Segundo Fosnot (1999:52) *há que considerar a sala de aula como uma «comunidade de debate» empenhada em actividades, reflexão e conversação.*

Apesar de as aulas terem uma carga horária reduzida, os responsáveis pela elaboração dos manuais deviam não só estabelecer os conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula, mas também encontrar estratégias de comunicação, atendendo às competências da expressão e compreensão oral e escrita e suas posterior avaliação. E que façam uma reformulação dos programas para que os temas que cativam os alunos se tornem aliciantes para todos (a música, a televisão, o cinema, tecnologia, ciência...).

Para rematar, salientamos que foi com grande satisfação que recebemos a notícia de que o português vai passar a ser implementado nos currículos escolares nas escolas públicas e privadas de Venezuela como LE (anexo 7). Chaves confirma esta intenção “depois do Brasil, a Venezuela é o segundo país de língua portuguesa devido Às *relações que a nação tem com o estado vizinho e com a União Europeia, para além dos vínculos diplomáticos que as duas pátrias mantêm*” [in Correio de Venezuela, 16 de Março de 2006 (anexo 7)]. É pois de louvar toda a divulgação da cultura lusa que tem sido feita ao longo destes anos.

Uma vez que a aprendizagem da LP na Venezuela vai ser obrigatória, em futuros estudos sugerimos que neles sejam envolvidos alunos de todos os contextos educativos e sociais abrangendo uma vasta população de modo a poder assim analisar com maior rigor as dificuldades sentidas por todos os aprendentes tendo em consideração a realidade de cada um.

Bibliografia

Bibliografia

ALEGRE, T. (2000) – *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Dissertação apresentada à universidade de Aveiro para a obtenção de Grau de Doutor em Línguas e Cultura. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALVAREZ, María Luisa Ortiz (1998). «Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura». in PINTO, Paulo Feytor & JÚDICE, Norimar. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri. (pag.s 101-117)

AMORIM, Jorge de (2004). *Os Oráculos*. Porto: Campo das letras.

ANÇÃ, Maria Helena (1995). *Normas e Ensino*. Revista internacional de Língua Portuguesa.

ANÇÃ, Maria Helena (1999). *Por entre Mares e Continentes*. Formação de professores: cadernos didáticos. Aveiro: Universidade.

ANÇÃ, Maria Helena (2005) “Comentário da conferência de Maria José Grosso: o ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in Palavras, Nº27. Associação de Professores de Português.

ANDRADE, A. & ARAÚJO e SÁ, H. (2001). *Para um diálogo entre as línguas*. Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação.

ANDRADE, A. & ARAÚJO e SÁ, H. (2003). *Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos*. In Didáticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

APPEL, René; MUYSKEN, Peter (1987). *Language Contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.

BAKER, C. (1997). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Second edition. Philadelphia: Multilingual Matters.

BARALO, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco Libros, Madrid.

BARBEIRO, F. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Braga: Instituto de Educação.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Col LAL, Hatier.

BESSE, H. (1987) «*Langue Maternelle, Seconde et Étrangère*». Le Français Aujourd'hui. Nº78. Saint-cloud: Crédif, E.N.S.

BIALYSTOK, Ellen (1994) "Analyses and control in the development of second language proficiency" in *Studies in Second language Acquisition*, Nº16.

BIALYSTOK, Ellen (2001) *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.

BISQUERRA, Rafael (1996). *Métodos de investigacion educativa: Guia Practica*. Barcelona, CEAC.

BLOOM, Benjamin (1971). *Handbook on formative and summative evaluation for student learning*. New York, N.Y.. MacGraw-Hill.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

BYRAM, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

BOUTON, C. (1997) “*Aquisição de uma segunda língua.*” *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores (trad.)

CANDELIER, M. (2001). *Une autre voie pour les langues à l'école primaire: faire de la diversité un instrument d'éducation*. In Revista «Le Monde» du 15 septembre de 2001.

CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora. Cap. I.

CARITA, Lourdes (1998). «Falsos amigos». in PINTO, Paulo Feytor & JÚDICE, Norimar. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri. (pag.s 31-40)

CARVAJAL, F. P. & RAMOS, J. G. (2001). *Ensinar ou aprender a ler e escrever?* IN Carvajal & Ramos (orgs); tradução de Claudia Shilling. *Ensinar ou aprender a ler e escrever*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CHOMSKY, N. (1986). *O Conhecimento da Língua, sua Natureza, Origem e Uso*. Coleção Universitária. Série linguística. Lisboa: Caminho.

CLYNE, Michael (2001). “*Constraints on code-switching: how universal are they?*” in the *Bilingualism reader*. Part Two: Linguistic Dimensions of Bilingualism. *Grammar of code-switching*. London and New York: Routledge

CORDER, S. Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle et ZARATE, Genevière (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : langues vivants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís Filipe Lindley (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa;

CUNHA, José (1998). *Viagem à Venezuela*. Caracas. Editorial Ex Libris.

DABÈNE, Michel (1982). *Normes d'enseignement. Normes d'apprentissage*. In: *Le Français dans le Monde*, nº169.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DALGALIAN, G. ; LIEUTAUD, S. ; WEISS, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : Clé International.

DE ANDRÉ, Marli Eliza (2000). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas SP-Brasil, Papirus Editora.

Declaração Universal de Direitos Linguísticos (1998). In *Ciências Vivas* 3. FNAPLV;

Dicionário da Língua Portuguesa (s.d.). 6ª Edição, Porto: Porto Editora;

ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errors en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

FOSNOT, C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRIES, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press

GALISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

GARGALLO, Isabel Santos (1992). *La enseñanza de segundas lenguas – Analisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Universidade Complutense de Madrid. Madrid.

GOMES, Aldónio et alii (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, 1Vol. 1, 3º Nível, Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

GOMBERT, J. (1996). «*Activités Métalinguistiques et acquisition d'une langue.*», in Trévisse, A. (org.). *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*. N°8. Paris: Aile.

GROSJEAN, F.(2001). «*Processing mixed language: issues, findings and models*» in *The bilingualism reader*. Part Three: Psycholinguistic Dimensions of Bilingualism. Bilingual speech processing. London and New York: Routledge.

HAGÈGE, C. (1996). *As crianças de duas línguas*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget (trad.)

HOFFMAN, CHARLOTTE. (1991) *An Introduction to Bilingualism*. Harlow: Longman.

JAMES, C. & GARRETT, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.

JESPERSON, Otto. (1947) *Humanidad, nación, individuo, desde el punto de vista lingüístico*, trad. por Fernando Vela. Buenos Aires, Revista do Occidente, p.113/114

KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

KOCH, I.V. (2003). *A contribuição da linguística textual ao ensino-aprendizagem de produção textual*. Conferência de abertura da XV Semana de Letras da Universidade Estadual de Maringá/Brasil. Maringá/PR.

LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press.

LEIRIA, Isabel (2000). *Léxico: aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa.

LÜDI, Georges (1986). *Être bilingue*. Berna: Editions Peter Lang SA.

LÜDI, Georges (1991). «*Les apprenants d'une L2 code-switchent – ils et, si oui, comment ?*» in Papers for the symposium on code –switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives. Barcelona, 21-23 March 1991. Strasbourg : ESF Scientific Networks.

MACKEY, William (2001). «*The description of bilingualism*» in The bilingualism reader. Introduction. London and New York: Routledge.

MARRONE, Célia (1990). *Português – Espanhol: Aspecto Comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil.

MCLAUGHLIN, Barry (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Edward Arnold: London.

MENDES, L. (2003). *A Dimensão intercultural, política e ecológica da educação em línguas e culturas estrangeiras*. Dossier redigido no âmbito da disciplina de Metodologia do Ensino da especialidade do Mestrado em Didáctica de Línguas. Aveiro: DTE.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MIRANDA, A. (1996). *O lugar da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira: reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

MOURA, José Almeida (2005). *Gramática do Português Actual*. Lisboa: Lisboa Editora

MUYSKEN, Peter (1991). «*Needed: a comparative approach*» in Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: theory, significance and perspectives. Barcelona, 21-23 March 1991. Strasbourg: ESF Scientific Networks.

NGALASSO, M. (1992). «*Le concept de français langue seconde*», in Etudes de Linguistique Appliquée, nº88

NICKEL, G. (1970). *Introduction to PAKS*. Nº5

OLIVEIRA, Ana (1999) *Processamento de informação em bilingues*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção de Grau de Doutor pelo Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar. Porto: Universidade do Porto.

PAREKH, BHIKHU (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London. MacMillan.

- PERROT, Jean (1953). *Introdução à linguística*. Lisboa: Editorial Notícias
- PINTO, Paulo Feytor & JÚDICE, Norimar (1998). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri.
- PAULSTON, Christina; ed (1988). «*Bilingualism and bilingual education: an introduction*» in International handbook of bilingualism and bilingual education. Connecticut: Greenwood Press Inc.
- POPLACK, Shana (2001). «*Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a tipology of code-switching*» in The bilingualism reader. London and New York: Routledge. Part Two: Linguistic Dimensions of Bilingualism.
- PY, B. et al. (1997). *L'école, les copains, la famille... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande. Rapport de valorisation*. Berne et Aarau :Programme national de recherche.
- RODMAN, R. & FROMKIN, V. (1983). «*Em que difere a aquisição de uma língua da aquisição da língua materna?*», in *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ROMAINE, Suzanne (1989). *Bilingualism*. Oxford / New York: Basil Blackwell.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Applied Linguistics and Language Study. New York: Longman Inc.
- SEQUEIRA, Fátima (1993). *Investigação e Formação de Professores de Língua Portuguesa*, in Luís Filipe Barbeiro et alii, *Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESEL/IPL.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1979). *Psicolinguística aplicada ao ensino das línguas*. São Paulo: Livraria Pioneira.

STASKEY, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.

STROUD, C. & GONÇALVES, P. (1997). *Panorama do Português Oral do Maputo*. Volume I. Objectivos e Métodos. Moçambique: INDE (Cadernos de Pesquisa, nº22).

TEYSSIER, P. (1997) *L'Amérique latine: perspective géolinguistique*. C. Blanche-Benveniste & A. Valli (coord.).

WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact*. Linguistic Circle of New York. Nova Iorque.

WEINREICH, U. (1974). *Languages in contact: findings and problems*. Paris: Mouton.

WOODS, Peter (1995). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Madrid, Ediciones Paidós.